

LA LITERATURA EN LA FOMENTACIÓN DE LA LENGUA,
LA CULTURA Y LA PRÁCTICA ETNOGRÁFICA

Steven V. Borders

Submitted to the Faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree
Master of Arts in the Teaching of Spanish
in the Department of World Languages and Cultures,
Indiana University
December 2017

Accepted by the Graduate Faculty, Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts.

Master's Thesis Committee

Rosa Tezanos Pinto (PhD), Chair

José A. Torijano Pérez (PhD)

Iker Zulaica Hernández (PhD)

RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo de muchas personas.

Primero, quiero expresar mi agradecimiento a todos los profesores del Departamento de Lenguas y Culturas: la Profesora Kim Murday, quien fue mi primera profesora de español en IUPUI; la Profesora Marda Rose, quien me presentó al campo de la pragmática; la Profesora Marta Antón, quien me abrió el mundo de la sociolingüística y la variación y siempre me retó con la idea de cómo se puede mejorar la enseñanza; el Profesor Ben VanWyke, quien me demostró las complejidades divertidas de la traducción; el Profesor Iker Zulaica-Hernández, quien me hizo entrar en el mundo de la gramática y el análisis lingüístico; y la Profesora Enrica Ardemagni, quien me llevó al mundo fascinante de la interpretación, de la cual sigo aprovechando por la interacción con los hablantes nativos.

Segundo, necesito expresar mi profundo agradecimiento y mi respeto a la Profesora Rosa Tezanos-Pinto, quien me ayudó a entrar en el programa de MAT y me guió por todo el proceso desde la entrada hasta escribir esta tesina. La Profesora Tezanos-Pinto me ha inspirado a través de las clases de literatura y cultura, y ha sido un modelo por excelencia por su conocimiento y su pasión por la enseñanza.

Finalmente, les agradezco a mi familia: Susan, Jonathan, Daniel, y Rebecca, por su apoyo y paciencia a lo largo de los años de mis estudios. Sé que este viaje largo no ha sido fácil para ellos, pero espero que mi experiencia sea un ejemplo de la importancia del aprendizaje de por vida.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1.....	4
1.1 Cómo se ha usado la literatura para enseñar los aspectos lingüísticos.....	4
1.2 La literatura y las estrategias de lectura.....	7
1.3 Colocaciones y Gramática.....	12
Capítulo 2.....	16
2.1 Cómo se puede usar la literatura para enseñar la cultura y la lingüística.....	16
2.2 Usar la literatura para enseñar la cultura y la lengua: ventajas y desventajas.....	21
Capítulo 3.....	28
3.1 Obras literarias en la enseñanza de la cultura y la lengua.....	28
3.2 La obra de Elena Garro.....	31
3.3 La imagen de la Malinche en la novela <i>Los recuerdos del porvenir</i> y el cuento corto “ <i>La culpa es de los tlaxcaltecas</i> ” de Elena Garro.....	32
3.4 Elemento cultural práctico en la asimilación del contenido literario y la comunicación en español.....	37
Capítulo 4.....	41
4.1 La entrevista etnográfica y unidades didácticas que integran la etnografía con la literatura, comunicación y cultura.....	41

4.2 Progresión del aprendizaje en cuatro unidades didácticas.....	46
Conclusión.....	58
Obras citadas.....	64
Curriculum Vitae	

INTRODUCCIÓN

Esta tesina investiga el uso de la literatura en la expansión de la transmisión del idioma español (gramática y vocabulario) pero relaciona el desarrollo del lenguaje en el aula con la utilización tanto de un aspecto cultural sacado de un texto literario como con la ejecución de una práctica etnográfica. Se llega a este resultado después de haber examinado una variedad de debates sobre la enseñanza de la literatura en sus dos variantes: como medio de comunicación y como contenido. Lo que distingue este estudio de ambos puntos de vista es el uso de un tema cultural sacado de una obra literaria y puesto en práctica en una entrevista con parámetros etnográficos dentro de una comunidad latina de los Estados Unidos. Este aprendizaje le permitirá al estudiante no solo ampliar su conocimiento de la lengua y de la literatura sino también interactuar con la comunidad latina para descubrir cómo esta entiende el tema y su papel histórico. Otro beneficio suplementario es que, teniendo el conocimiento y la práctica como base, tanto el estudiante como las personas de la comunidad podrán animarse a buscar más ejemplos del tema cultural presentado y así enriquecerse por la mutua colaboración. El estudiante, especialmente, podrá obtener una insustituible percepción de la comunidad hispana local y comparar lo que aprendió en sus estudios académicos con lo que dicen los hispanos a su alrededor. La mencionada interacción, que se aconseja realizar en forma de entrevistas etnográfica, se grabará y guardará para que el profesor pueda crear un corpus académico y estudiar tanto la información lingüística como la cultural. Un punto significativo de esta propuesta es que se puede utilizar el mismo sistema (literatura, cultura, entrevista etnográfica) nacional y universalmente. Por ejemplo, los profesores que enseñan alemán, francés y chino en el estado de Indiana pueden aprovechar que hay comunidades con 44,142 hablantes de

alemán, 18,065 hablantes de francés (que incluye Patois y Cajun) y 9,912 hablantes de chino. En Francia, se puede usar este método para que los estudiantes de árabe mejoren su conocimiento literario, cultural y práctico de este idioma.

Para presentar las mencionadas reflexiones, se ha dividido este estudio en cuatro capítulos. En el primero se examina el uso de la literatura como medio de comunicación con énfasis en las estrategias de lectura y colocaciones. En el segundo capítulo se explora la utilización de la literatura comparando comunicación y manifestación cultural. En el tercer capítulo se presentan dos ejemplos de obras literarias (en este caso de la obra de Elena Garro) junto a un tema cultural con la justificación de aprovechar ambos en la enseñanza de la lengua. El cuarto capítulo presenta la idea de conocer mejor un tema cultural sacado de un texto literario, a través de entrevistas con miembros de la comunidad latina local. Se explica también cómo esta técnica mejora la competencia lingüística de los estudiantes como producto de la exposición a la rapidez normal del habla, el lenguaje coloquial e informal y la variación lingüística. Subsiguientemente, se elabora una conclusión en la cual se ilustra cómo cada capítulo contiene elementos de importancia—cómo la fusión de la literatura, la lingüística y la etnografía ayuda a entender y apreciar la cultura tal como se vive en la comunidad hispana local. Se mencionan, asimismo, algunas limitaciones del estudio actual y cómo estas podrían afectar el éxito de este tipo de proyecto. Cabe recordar que esta monografía es un prototipo y, lo que se desea, es que con él se inicie un proceso de mejoramientos y ajustes para futuros proyectos. De hecho, sigue a la discusión de las limitaciones una lista de recomendaciones para mayor investigación. Se espera, por tanto, que se catalice una nueva manera de pensar en cuanto al uso de la

literatura para enseñar la lengua y la cultura así como para integrar la etnografía como herramienta que realce la eficacia de ambos esfuerzos.

Confiamos que los postulados que se presentan en esta tesina ayuden a desarrollar más investigaciones sobre los beneficios de los temas culturales de la literatura puestos en práctica dentro de la comunidad latina.

CAPÍTULO 1

Un factor importante cuando se piensa usar la literatura en el aula es determinar el uso de materiales auténticos. La autenticidad se puede entender de dos maneras: en la calidad del texto y en la autenticidad como experiencia. También, la competencia del aprendiz desempeña un papel importante para determinar si los textos literarios se pueden experimentar de una manera auténtica. Anota Picken que: “la simplificación de textos reduce la redundancia natural de una obra y como resultado, un texto adaptado suele presentar más dificultades para los aprendices que la versión original” (12), sin embargo, los profesores pueden ayudar a los estudiantes con explicaciones, glosas o notas al pie de la página. Cobb especifica un punto importante al decir que muchas veces se asume que los estudiantes ya conocen los eventos históricos en muchos de los materiales auténticos (cuentos o novelas) que se presentan en el aula (23). Es perentorio, por ello, analizar este conocimiento cuando se enseña un texto auténtico, la importancia de aprovechar la literatura en la enseñanza de las estrategias de lectura que prepararen al estudiante a hacer después conexiones culturales y el conocimiento de las colocaciones, esto es, dos unidades léxicas que presentan restricciones de combinación por su uso.

1.1 Cómo se ha usado la literatura para enseñar los aspectos lingüísticos

Las clases de literatura extranjera se han enfocado muchas veces en el análisis literario y han omitido el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Aun en las clases que ofrecen discusiones, la interacción entre los estudiantes en gran parte queda dominada por el profesor. Paesani opina que aunque la enseñanza de la literatura en todos los niveles de la instrucción es muy valiosa, de igual alcance es el enfoque en el desarrollo de la competencia en todos los niveles (14). Presentar la literatura en las clases principiantes de

lengua –y luego fomentar el desarrollo de la lengua y las destrezas del análisis literario– ayuda a salvar la distancia entre las clases de competencia y los de contenido. Schultz, por su parte, propone un acercamiento polifacético para incorporar la literatura en la clase de lengua: desarrollo del pensamiento crítico junto al desarrollo de la destreza de escribir; adquisición de la gramática en contexto; lectura minuciosa y habilidades orales (3). Asevera que el dominio lingüístico avanzado no es igual a la habilidad de apreciar la literatura, ni a analizarla, ni a escribir sobre ella para persuadir (6). Los profesores tienen que tomar en cuenta el hecho de que las destrezas necesarias para comprender los textos literarios –sus dimensiones simbólicas, sociales, históricas y culturales– difieren de las destrezas que se adquieren en las clases de lenguaje. Estas habilidades se deben construir con cuidado y se deben enseñar en secuencias (Harper 403).

Polio y Zyzik afirman que aunque en muchas de las clases de literatura se espera que los estudiantes lean, escriban y discutan el contenido en la segunda lengua, el aprendizaje de la lengua no es la meta principal ni el enfoque de la evaluación. Según los resultados de un cuestionario, muchos estudiantes quieren estudiar literatura, pero la consideran como la periferia de su objetivo principal, que es aprender la lengua. A veces los estudiantes no perciben una relación entre las habilidades lingüísticas y el conocimiento cultural, que es contrario a las misiones expresadas en los departamentos de lenguas. Un buen número de profesores opinan que sus estudiantes tienen problemas con la lengua lo que dificulta su habilidad de enfrentar el rigor de la clase en cuanto a las destrezas de hablar, leer y escribir (551-555). Polio y Zyzik mencionan a una profesora de literatura entrevistada quien expresó que no se veía en el papel de enseñar gramática y escritura y declaró que no estaba en la clase para responder a preguntas que los estudiantes ya debían

haber aprendido. Otra profesora, sin embargo, se vio en el papel de ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia general (558). Como bien dicen Polio y Zyzik, en todas las clases de lenguas hay oportunidades para enfocarse en el lenguaje. Muchas veces los profesores enfrentan problemas de lengua de una manera incidental, aunque no digan de manera explícita que la mejora lingüística es su meta (558).

La pregunta que queda es la que se hacen Polio y Zyzik: ¿cómo se puede integrar un enfoque en la lengua en una clase basada en el contenido enseñada por un especialista en literatura? (563). A veces los profesores temen que dedicarse al aspecto lingüístico les quitará el tiempo necesario para discutir el contenido. Por eso, estos estudiosos sugieren que tal vez los profesores podrían estar más dispuestos a implementar actividades que se enfoquen en la lengua, si estas se tuvieran lugar fuera de la clase (564). Una opción práctica puede ser una sesión semanal (break-out session) en la cual los estudiantes se dividan en grupos pequeños para discutir problemas de lengua. Este modelo podría ser también una oportunidad valiosa para involucrar a los estudiantes graduados en las clases de literatura (Polio y Zyzik 564).

Como ya se ha mencionado, hay importantes investigaciones que estiman que hay una intersección y una relación continua entre la lingüística aplicada, la adquisición de una segunda lengua y el estudio de la literatura (Donato y Brooks 196). Una manera interesante de usar la literatura es conectar una obra escrita con otra forma de manifestación de la cultura popular. Por ejemplo, muchas obras literarias se han convertido en películas o programas de televisión. Los profesores pueden usar el texto para conocer a los personajes de la trama como se presentan en las páginas, y luego reconocer a los personajes al mirarlos en la pantalla junto con su habla natural y auténtica. Los estudiantes van a recibir también

mucha información cultural de los escenarios, los gestos y los movimientos que fortalecen la adquisición de la lengua. Como actividades de extensión, los estudiantes podrían representar unas de sus escenas favoritas, lo que les daría práctica en la comunicación oral y a la vez aumentaría su creatividad.

Una amplia gama de investigadores, que utiliza la literatura para mejorar la comunicación escrita de los alumnos, propone que la literatura de los textos literarios expone a los estudiantes a un nivel sofisticado de lenguaje y los anima a identificar ciertas estructuras gramaticales que suelen ser difíciles para los aprendices. Un aspecto gramatical que tiende a causar dificultades es el uso de múltiples tiempos y aspectos verbales en una sola oración, algo común en los textos literarios; al reconocer este patrón –y entenderlo en el contexto– los estudiantes adquieren más confianza para emplearlo en su propia escritura.

1.2 La literatura y las estrategias de lectura

El lenguaje literario es más complejo que el lenguaje que se encuentra en otros medios y los lectores tienen que practicar varios métodos de lectura para poder entender los niveles de palabra, oración y discurso general. Por este motivo, es necesario desarrollar un método de enseñanza de la lectura de la literatura:

Hay dos tipos de procesos que el/la profesora/a puede incorporar: procesos de abajo hacia arriba y procesos de arriba hacia abajo (Grabe 2010). Por un lado, los procesos de abajo hacia arriba tratan la lectura como base de comprensión. El/la estudiante pelea con la descodificación de las palabras y frases para formar una comprensión sobre qué es lo que trata el texto. Por otro lado, los procesos de arriba hacia abajo son sobre los esquemas (redes de conexiones de información almacenada en la mente) que ya poseen los/las estudiantes. En este proceso, los esquemas contribuyen a la construcción de comprensión de una lectura más que a entender el sentido de cada palabra. (Cobb 41-42)

Algunos investigadores aluden a una variedad de actividades que fomenten los dos tipos de procesos de lectura y afirman que los estudiantes de lenguas aprenden más por medio de factores mentales que por factores de lengua. Es decir, hay más beneficios en el proceso de arriba hacia abajo (Cobb 41-2). Para otros estudiosos, uno de los objetivos de la lectura es leer para encontrar el mensaje. El lector no tiene que entender todas las palabras porque al buscar cada palabra nueva, se pierde el significado del texto (Welch 19).

Dos componentes comunes en las estrategias de lectura son la lectura extensiva y la lectura minuciosa. La lectura extensiva se enfoca en el significado del texto. Es útil distinguir entre dos tipos de lectura extensiva: la que intenta aumentar el vocabulario y aquella cuya meta es el desarrollo de la fluidez (Nation 147-8). En un programa de lectura extensiva es muy importante que los aprendices tengan la oportunidad de conocer nuevas palabras. Esto se puede lograr con la lectura extensiva a nivel de vocabulario adecuado para que los lectores tengan más oportunidades de conocer el vocabulario deseado por medio de la instrucción directa del vocabulario. Un programa equilibrado tendrá proporciones apropiadas de actividades enfocadas tanto en el mensaje como en la lengua (Nation 155-6).

La lectura minuciosa, por otro lado, eleva la capacidad de los estudiantes para la lectura crítica al mostrarles cómo enfocarse en los detalles significativos. Este método proporciona un repaso de los puntos gramaticales de una manera interesante y enfatiza su relevancia para la interpretación. Ayuda asimismo a los estudiantes a desarrollar las habilidades analíticas que necesitarán en sus estudios futuros. Como la lectura minuciosa se realiza a lo largo del trabajo con el texto en la forma de discusiones de grupos, los estudiantes pueden recibir preguntas que pertenecen a pasajes importantes del texto.

Algunas de estas pueden ser directas para medir la comprensión del texto, pero la mayoría requiere de respuestas más profundas y más interpretación del texto (Schultz 10). La lectura minuciosa permite entonces que los estudiantes pongan atención a las formas léxicas y gramaticales mientras interpretan el significado (Weber-Feve 457).

El análisis del texto, para Weber-Feve, es una parte esencial del aprendizaje de la alfabetización y también funciona como una herramienta evaluativa para medir la comprensión a lo largo de todos los niveles de competencia (458). Él explica que hay cuatro niveles de la consciencia en el uso de lengua: 1) el nivel lingüístico, que es descriptivo, y ocurre cuando los lectores prestan atención a los elementos lingüísticos (vocabulario, gramática y sintaxis) y notan los elementos de estilo del escritor; 2) el nivel semántico, de esencia cognoscitiva, que es cuando los lectores toman en consideración las denotaciones y las connotaciones de las palabras; 3) el nivel estructural que es analítico y que ocurre cuando los lectores notan las relaciones (lingüísticas y semánticas) entre las palabras y 4) y el nivel cultural, que es interpretativo, y se presenta cuando los lectores notan la relación entre elementos del texto y aquellos externos a él (458).

Además de usar la literatura para reforzar los elementos lingüísticos, una meta importante de la lectura es la adquisición de vocabulario. Hay mucho debate sobre cómo se adquiere el vocabulario, cómo se enseña y aun qué significa conocer una palabra. Para Nation: “Words are not isolated units of language, but fit into many interlocking systems and levels. Because of this, there are many things to know about any particular word and there are many degrees of knowing” (23). Por eso, adivinar las palabras del contexto es una destreza general empleada por todos los lectores a varios grados (Grabe 274); también, el aprendizaje incidental a través de adivinar el significado del contexto se considera una

fuente primordial para aprender el vocabulario (Nation 232). Grabe cree que aprender las palabras del contexto requiere la exposición a nuevas palabras. Es decir, la meta del aprendiz es leer y comprender, y no anotar cada nueva palabra (273). La exposición a nuevas palabras implica un poco de atención aunque muchas veces una nueva palabra no se percibe de manera consciente. Se puede decir con Grabe que el lector asigna un significado posible mínimo para poder seguir leyendo y comprender el texto entero.

Aprender el vocabulario del contexto, entonces, se distingue de aprender y enseñar el vocabulario de una manera directa e intencional. Aprender del contexto significa el aprendizaje incidental de vocabulario durante la lectura, mientras el enfoque principal de la atención recae en el mensaje del texto (Nation 232). El aprendizaje incidental es el resultado de aprender algo no previsto. Esta destreza se desarrolla a través de la lectura, lo que contribuye a reforzar el vocabulario. Para Abderrahim, los aprendices se enfocan en la comunicación de ideas –el mensaje– y luego analizan las formas (105). Grabe explica dicho método de esta forma:

Guessing words from context represents an important independent word-learning strategy time... It also represents an important way for learners to cope with difficult texts. To help students develop guessing skills appropriately, students need to practice and analyze guessing from context in texts that they are reading, recognize clues that may be useful (e.g., discourse-marking words, punctuation, word-part information, part of speech, examples, and descriptions), and be encouraged by teachers to become more aware of new words while reading. (276)

Aprender las palabras del contexto no es la única manera de apoyar la adquisición del vocabulario para mejorar la comprensión lectora. Para Grabe, la mayoría de los investigadores de vocabulario argumentan que el aprendizaje eficaz del vocabulario es una combinación de varias estrategias como: el aprendizaje de palabras a través de una lectura

extensiva; la instrucción directa del vocabulario; el desarrollo de estrategias para aprender las palabras; la construcción de la fluidez del reconocimiento de palabras; y, por último, el desarrollo del aprecio por las palabras así como de la motivación por parte de los estudiantes (276). Grabe también ha inquirido sobre los esfuerzos en la adquisición del vocabulario. ¿Qué significa cuando el estudiante conoce una palabra? Hay varios componentes en el conocimiento del vocabulario: la ortografía, la morfología, la categoría gramatical, la pronunciación, los significados, las colocaciones y el registro (Grabe 267). Se cree que la adquisición del vocabulario solo trata de memorizar la forma (fonológica o gráfica) y su significado asociado. Sin embargo, el problema es más complejo que eso, para Abderrahim, quien sostiene que la adquisición del vocabulario también depende de la categoría sintáctica. Delinear la distinción entre el léxico y la morfosintaxis no es asunto fácil, porque el léxico se basa en el significado asociado con elementos formo-gramaticales (105). Esto se advierte en la siguiente explicación:

Semantically related words are stored together and retrieved whenever one of them is used as a stimulus. This implies that the teachers should make the learners aware of association links that can be created between words and teach them how to arrange their association links into networks in the mental lexicon where most of the incorporated words are linked up with as many other words as possible. (Abderrahim 104)

Por otro lado, Rott declara que el aumento del vocabulario incidental –como consecuencia secundaria de la lectura– realmente no capta la amplia envergadura de los procesos cognitivos involucrados en establecer las relaciones entre asignar los significados y el aprendizaje de las palabras. El perfil del aprendiz sugiere las siguientes relaciones pero todas estas también requieren mayor investigación ya que parece que no hubiera una relación entre solo notar la recurrencia de una palabra desconocida y el aumento a largo

plazo. Percatarse no resulta automáticamente en aprender. Tampoco parece haber una relación causa-efecto entre las exposiciones múltiples y el aumento a largo plazo. Más bien un mayor aprendizaje de palabras parece estar relacionado con mayor comprensión del texto. Esto, sin embargo, no resulta automáticamente en el conocimiento productivo de las palabras. El éxito en inferir palabras parece estar relacionado más con asignar el significado a las palabras adyacentes que con el tipo de estrategia usada para inferir el significado (275).

Otra teoría indica que el contexto puede ser una razón por la cual varía el número de repeticiones para aprender las palabras. El contexto tiene un efecto significativo en el conocimiento del significado de una palabra. El número de veces necesarias para aprender las palabras depende de los contextos en los cuales se encuentran (Webb 233, 238). Desde esta perspectiva, para Padmini, la literatura ayuda a desarrollar la destreza de adivinar el significado del vocabulario desconocido por el contexto y proporciona entornos ricos y pistas adecuadas para adivinar nuevas palabras (42). De acuerdo a Harper, esta preparación lingüística les brinda a los estudiantes la confianza para desarrollar una lectura “liberada” (404). Por este motivo, las actividades lingüísticas podrían incluir ejercicios sobre el contenido léxico, sintáctico, semántico y cultural del texto o ejercicios de pre-interpretación en los cuales los estudiantes completan una oración o definición o seleccionan la palabra apropiada de una lista, basándose en el contexto de la oración.

1.3 Colocaciones y Gramática

Junto con el aprendizaje incidental, otra estrategia significativa para enseñar vocabulario es identificar las colocaciones o “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni

enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica [...]” (Molero y Salazar 79). Conocer una palabra implica entonces saber con qué otras palabras aparece el nuevo vocablo. Unos ejemplos de colocaciones son *la lluvia amaina*, *saciar el hambre*, *sol radiante* y *diente de ajo*. Aunque el estudio directo y formal de las colocaciones desempeña un papel en el aprendizaje, una mayor adquisición ocurre a través del uso receptivo y productivo que se enfoca en el significado (Nation 323). (En el capítulo cuatro se incluye una lista de colocaciones que los estudiantes pueden notar en cada lectura literaria).

Hill asevera que para mejorar la enseñanza de las colocaciones los profesores tienen que darle el mismo estatus que tienen otros aspectos de lengua, como la pronunciación y la gramática. Tanto los profesores como los estudiantes deben ver las colocaciones como una parte central de la adquisición así como lo son otros aspectos que se reconocen desde hace mucho tiempo. La colocación da información contextual local provista por las palabras cercanas (Hill 59-60). Nation señala que un aspecto muy importante para conocer una palabra es tener una representación cognitiva de los grupos de los contextos en los cuales una forma de la palabra se puede usar para expresar un cierto significado. Este conocimiento contextual puede incluir los contextos situacionales, tópicos y locales (57). A un nivel más alto, cuando los estudiantes aprenden vocabulario menos común tienen que ser conscientes de que algunas palabras se usan en una cifra muy limitada de colocaciones (Hill 60), por lo que Lewis y Morgan postulan que: “time is better spent showing students what words do –how they are actually used and how they collocate– rather than explaining what they mean” (14). La pregunta: “¿hay palabras que ustedes no entienden?” (Lewis y Morgan 17) no es útil ya que puede ocurrir que aunque los estudiantes no entiendan las

palabras en sí, no noten las combinaciones de palabras. Las colocaciones no redefinen ni reordenan lo que se enseña pero sí extienden y enriquecen el proceso. Por ello habría que reexaminar el contenido de los textos y anticipar y recalcar los grupos de palabras –las colocaciones– que los estudiantes no esperan encontrar juntas. Cabe recordar que el término colocación –como Woolard lo define–se refiere a palabras que coinciden en combinaciones que pueden ser nuevas para los aprendices o que no se espera que los estudiantes las produzcan en su producción libre de la lengua (29). (Véase Tabla 1 y la Unidad Didáctica 1.)

Además de las colocaciones, se recomienda que las discusiones en clase se enfoquen en las técnicas de la lectura minuciosa que combinan la gramática y el análisis. De este modo, el enfoque recaería en las estructuras que se repiten más. El profesor, por ejemplo podría destacar el uso de los adjetivos superlativos y cómo se colocan estos con los sustantivos (Schultz 9). También, la lección de gramática puede expandirse muy rápidamente para incluir temas de análisis literario. Por ejemplo, los estudiantes pueden comentar cómo las estructuras gramaticales afectan a los personajes de la narrativa. Esta discusión requiere interpretación y ayuda para demostrarles a los estudiantes la importancia de una consciencia de lengua como una herramienta interpretativa (Schultz 10). (Véase Tabla 2 y Unidad Didáctica 2.)

Junto a las colocaciones, una estrategia útil para enseñar el vocabulario es enfocarse en los conjuntos de palabras llamados “chunks” en inglés. Los hablantes nativos almacenan en el cerebro muchas secuencias memorizadas y, en vez de reconstruir nuevas estructuras, pueden depender de estas secuencias ya preparadas (Nation 56). Las cláusulas y secuencias de cláusulas memorizadas constituyen un gran porcentaje de los segmentos de habla con

fluidez que se escuchan en las conversaciones cotidianas (Nation 323-4). Hill añade que: “[w]hen we know that native speakers learn language in lexical chunks, it is not unreasonable to assume that learning certain chunks containing these structures will help learners in their acquisition of English grammar patterns as well” (52). Este crítico opina que esta es otra súplica a los profesores para que animen a los aprendices a notar y a grabar el lenguaje en un ambiente lingüístico natural (52). Por tener los conjuntos de palabras almacenados en la memoria de largo plazo, la recepción y la producción de la lengua se vuelven más eficaces (Nation 321). Las colocaciones, entonces, son esenciales porque las secuencias almacenadas de palabras son los fundamentos del aprendizaje, el conocimiento y el uso de lengua.

El propósito de este capítulo ha sido ver cómo la exposición al lenguaje literario fortalece la comprensión lectora de los estudiantes, los anima a usar las pistas contextuales para adivinar los significados de las nuevas palabras y les muestra varios rasgos lingüísticos como el registro y la variación. En el capítulo siguiente se explicará cómo la literatura por su propia naturaleza es un producto cultural y así contiene una plétora de información social, histórica y política que enriquece la experiencia de la lectura mientras amplifica el conocimiento de la vida de los hablantes de la lengua meta.

CAPÍTULO 2

Este capítulo investiga cómo se ha usado la literatura para enseñar la lengua como medio de comunicación y como instrumento para conocer la cultura y cómo por años hubo un cisma entre el estudio de la lengua como medio de comunicación y el estudio de la literatura como una manifestación cultural. Las clases de lengua solían enfocarse en la adquisición de una segunda lengua, lo que implicaba vocabulario, gramática, pragmática y otros aspectos lingüísticos, mientras que las clases de literatura tendían a dedicarse al análisis literario, la discusión de géneros y los temas universales de las literaturas mundiales. Por lo general, se veía la literatura como un producto cultural artístico. Sin embargo, en décadas recientes se han estrechado estas dos formas de ver la literatura. Los profesores de lengua integran los temas literarios y la información lingüística para fomentar la comunicación oral en la segunda lengua y para conocer la cultura de los hablantes nativos; aprovechan asimismo la riqueza del lenguaje literario para enseñar aspectos lingüísticos como las colocaciones, la sintaxis y la variación. Es imprescindible, entonces, seguir explorando cómo se pueden integrar estas dos perspectivas para que los estudiantes se beneficien lo más posible de la literatura como una fuente didáctica excepcional.

2.1 Cómo se puede usar la literatura para enseñar cultura y la lingüística

La literatura es uno de los recursos más inestimables para la adquisición de una segunda lengua, ya que el lenguaje literario está repleto de símbolos, imaginaria, metáforas y juegos lingüísticos. La literatura es un lenguaje en uso y no se puede separar de la lengua. Para Sidhu y Fook, el estudio de la literatura aumenta de una manera inconsciente la competencia lingüística de los estudiantes, incluso su conocimiento de sintaxis, morfología, semántica y fonética (54). Por su parte, Padmini indica que la literatura debe

usarse como un recurso para enseñar la lengua, para involucrar a los estudiantes y ayudar, de esta forma, a la participación de actividades de desarrollo lingüístico (43). Mientras que Paesani ve la literatura como cautivadora, evocativa y memorable, que ofrece perspicacia hacia la cultura y se puede usar desde el nivel elemental junto a una realia cultural (18), Van dice que, además de desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, la literatura también atrae la imaginación, desarrolla conciencia cultural y fomenta el pensamiento crítico sobre personajes, temas y tramas (2).

Los textos literarios asimismo llevan una significación lingüística y un sentido comunicativo que se gobierna por códigos de circunstancias y convenciones de su época. El autor crea un ambiente afectivo, sensorial e histórico que contiene una alta carga cultural. Sitman y Lerner opinan que:

El texto literario constituye un lugar de encuentro con las ideas del “otro” – tanto los contenidos de los textos en la lengua meta [...] como las interpretaciones de los compañeros sobre los mismos –, en un ámbito no tópico (no artificial), a la vez que sirve de estímulo para el desarrollo de la competencia lingüística y cultural y, por ende, como un instrumento para la comunicación y para el acercamiento cultural. (3)

La literatura expone al lector a las particularidades idiosincráticas que surgen de las culturas hispanas, lo que incluye a la vez lo español, lo latinoamericano, y lo indígena (Sitman y Lerner 3) y, yo diría, lo afrohispano. La literatura puede, de esta manera, ayudar a los estudiantes a desarrollar flexibilidad cognitiva y consciencia afectiva, cualidades importantes para promover la comprensión de otra cultura y animarlos, como dicen Scott y Huntington a conectar la cultura estudiada con su propio conocimiento, perspectivas y experiencias, a medida que los desalienta a desarrollar estereotipos culturales rígidos basados en tipografías generalizadas (4).

Según Weber-Feve, cuando los profesores se niegan a integrar la competencia lingüística y literaria en un curso de literatura, lo que resulta es un rompimiento comunicativo que induce a los estudiantes a recurrir a la primera lengua. La literatura bien usada puede proporcionar contextos para diálogos significativos en todos los niveles de las clases de lengua (455). A nivel intermedio, la literatura puede ayudar a los estudiantes a entender la estructura de la narrativa junto a los rasgos lingüísticos. Comenta Wever-Feve que los profesores pueden enriquecer las clases avanzadas de gramática y composición con textos literarios para fomentar la discusión (456). Esto crea más oportunidades de hablar y escribir en la lengua meta.

Otro conflicto que hay que tener en cuenta con los textos literarios es que algunas veces no se pueden encontrar las realidades sociales auténticas ni los fenómenos culturales auténticos. El contenido cultural presentado puede no ser preciso ya que algunos autores distorsionan conceptos comúnmente aceptados para proporcionar un nuevo discernimiento en cuanto a las prácticas sociales reales. Los estudiantes pueden frustrarse si su conocimiento cultural –especialmente si lo han adquirido por medio del estudio en el extranjero– no los ayuda a entender los textos literarios (Davis et al 325). Generalmente, la enseñanza de la literatura se ha enfocado en la comprensión literal del texto y los referentes culturales no familiares, por ello, dicen Davis et al, que los profesores tienen que tomar en cuenta las interpretaciones individuales de los estudiantes para que estos vean la relevancia de lo que propone el texto literario (325). No obstante, en la mayoría de los casos, se puede usar la literatura para enseñar la lengua y sus aspectos lingüísticos y también la información cultural. Los rasgos culturales de la literatura representan una combinación poderosa de lengua y vínculo intercultural que muchas veces proporciona la

exposición a la lengua viva de la cual carece el estudiante extranjero (Zyzik y Polio 168). Por eso es necesario que los profesores identifiquen las estrategias discursivas específicas desde los matices gramaticales a las técnicas retóricas y metafóricas. Para Zyzik y Polio son los matices los que representan las culturas donde la lengua meta se habla y también los que distinguen a una cultura de una subcultura (170).

Por otro lado, Fleet observa que enseñar la cultura ayuda a disipar los mitos y a desacreditar los estereotipos de la gente de la cultura estudiada (9). Por ejemplo, comer la comida que se encuentra en un restaurante español o aprender sobre las celebraciones culturales de los países hispanohablantes no es suficiente para hacer que los estudiantes rechacen las diferencias entre las culturas hispanas y la suya. La reflexión y la discusión son esenciales para el desarrollo de una competencia intercultural de los estudiantes en las clases de lengua (Fleet 10). Estar en una clase de lengua extranjera, entonces, no garantiza automáticamente que los estudiantes aprecien o sean tolerantes con la cultura estudiada. Uno de los objetivos de los profesores de lengua es inculcar el conocimiento cultural y la aceptación en los estudiantes; se recomienda, por lo tanto, que los profesores presenten los datos culturales de una manera que no valore la cultura estudiada más que la cultura de los estudiantes. Los profesores tienen la responsabilidad abrumadora de crear una atmósfera positiva y una actividad abierta hacia la lengua meta y la cultura estudiada, sin comprometer ni la integridad ni la importancia de la primera lengua, ni la cultura de los estudiantes (Fleet 11, 13).

Los profesores que ven la cultura como una entidad dinámica también conciben la enseñanza de la cultura como un proceso de descubrimiento y construcción y animan a los estudiantes a construir su propio conocimiento cultural. Yang y Chen afirman que la cultura

es el contexto para la lengua y los profesores deben animar a los estudiantes a buscar el conocimiento cultural por sí mismos y urgir a los estudiantes a que se comuniquen con los hablantes nativos (1129). Es aconsejable que asignen proyectos para investigar temas culturales.

Como la mayor dificultad que los estudiantes tienen al leer los textos literarios es interpretar y comprender la índole simbólica del texto y sus dimensiones culturales, sociales, e históricas, Kramsch señala que el estudiante debe aprender la diferencia entre analizar la estructura del texto y entender la unidad intencional del discurso (357). El profesor puede explicar y enseñar la estructura retórica, las formas y el contenido del texto pero la comprensión de los valores, las intenciones y las creencias solo se logran por medio de discusiones abiertas y de negociaciones de los puntos significativos. Es importante, por supuesto, el nivel de competencia. Este se determina cuando los estudiantes pueden avanzar de leer temas familiares a leer nuevos temas. Como dice Paesani, el nivel lingüístico ayuda a predecir hasta qué punto los estudiantes tendrán que depender de su conocimiento previo y su dominio de las estrategias de descodificación para comprender el punto general del texto (19). Algunos de los puntos gramaticales del nivel intermedio pueden ilustrar la importancia de los matices que se les aclararán a los estudiantes solo en el nivel avanzado. Los tiempos verbales, por ejemplo, pueden presentar dificultad aun para los estudiantes avanzados. Este aspecto lingüístico se puede enseñar muy temprano para el reconocimiento pasivo el cual más tarde se utilizará para el propósito del análisis textual (Powell 32).

Es importante recordar que los estudiantes que están en las clases avanzadas todavía son aprendices de la lengua. La clase de literatura es un sitio apropiado para el apoyo

lingüístico. El contenido y la lengua son inseparables, y estudiar la literatura y desarrollar la competencia lingüística no son objetivos mutuamente exclusivos, según Zyzik y Polio (64). Para Harper muchos profesores opinan que el estudio de la literatura es para aquellos estudiantes que ya poseen un nivel de competencia en las cuatro destrezas y que pueden funcionar en una lengua no-literaria cómodamente (405). Tal como sugieren, Polio y Zyzik, como estos estudiantes todavía necesitan varios tipos de ayuda, las clases avanzadas se deben diseñar con cuidado para presentar contenido y conceptos sofisticados, pero a la vez proporcionándoles a los estudiantes oportunidades de desarrollar el lenguaje avanzado (551).

2.2 Usar la literatura para enseñar la cultura y la lengua: ventajas y desventajas

La literatura ofrece, de esta forma, ejemplos de los usos sutiles y complejos de la gramática y el vocabulario y ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades lingüísticas. La literatura puede compensar también las deficiencias del acercamiento lingüístico en las áreas de gramática, vocabulario y sintaxis, y puede mejorar la competencia comunicativa general (Padmini 41). Es así que la lectura extensiva necesaria para leer una novela o una obra de teatro ayuda a desarrollar la habilidad de inferir pistas lingüísticas y deducir el significado de una nueva palabra dentro del contexto. Esto se debe, según Collie y Slater, a que la naturaleza compacta de mucho del lenguaje literario produce una densidad inesperada de significados (5). Los profesores pueden formar sus lecciones alrededor de una lectura literaria para presentar un conocimiento de envergadura: vocabulario, diálogos y prosa (Van 2). El estudio de la literatura es, por lo tanto, indispensable porque expone a los estudiantes a contextos significativos que están plenos de lenguaje descriptivo y también de personajes interesantes

Los textos literarios ofrecen, como se ha dicho, muestras genuinas de una amplia variedad de estilos, registros y tipos de textos que varían en niveles de dificultad y expone a los lectores a una gama extensiva de dialectos dentro de la que se incluye el habla de la calle. La literatura puede ser, por ello, un buen recurso didáctico que refuerza los modelos de aprendizaje de los estudiantes. Sitman y Lerner postulan que “[...] el aprendiz se ve expuesto al heterogéneo y variado mundo del habla hispana a través de su literatura: las diversas variedades dialectales, los diversos registros, las diferencias léxicas y sintácticas regionales [...]” (3). La literatura entonces les ofrece a los alumnos ejemplos auténticos de la variación lingüística y sus registros. El lenguaje figurado ofrece además varios niveles de experiencia, arroja nueva luz sobre sensaciones familiares y abre nuevas dimensiones de percepción que pueden ser estimulantes pero también inquietantes (Collie y Slater 5). De igual importancia es que la literatura ayuda a los estudiantes a ser sensibles a las sutilezas y a las connotaciones del lenguaje como lo usan los escritores diestros (Weber-Feve 458). Por medio de la lectura de textos literarios, entonces, los estudiantes pueden conocer mejor muchos rasgos de la lengua escrita: la formación y la función de oraciones; la variedad de estructuras posibles; y las varias maneras de conectar ideas que amplifican y enriquecen sus habilidades de escribir.

Como se ha observado, la literatura puede ayudar en el proceso de aprender una lengua porque inculca la participación personal en los lectores. Para ello, los materiales didácticos deben enfocarse en cómo una lengua funciona tanto como un sistema basado en reglas que como un sistema socio-semántico. Explican Collie y Slater que el proceso de aprender una lengua es analítico, por un lado, pero a nivel de personalidad es superficial. Involucrarse por tanto con la literatura posibilita que los aprendices cambien su enfoque

más allá de los aspectos mecánicos del sistema de la lengua (5). Como bien postula Lazar, los textos literarios se sitúan en sus contextos históricos (25).

Para muchos profesores, sin embargo, la enseñanza de la literatura es un deber indeseable o imposible. Swaffar y Arenas opinan que los currículos de los departamentos de lenguas no tienen en la actualidad una visión clara de la enseñanza de la literatura ni puntos de conexión claros entre las prácticas de las aulas de lengua y las de las clases de literatura en la lengua materna (14). Por su parte, Welch opina que:

Las clases de metodología que toman los maestros son clases cuyo contenido es cómo enseñar una lengua: gramática, sintaxis, vocabulario, expresiones idiomáticas y dicción. También se ofrecen clases de teoría literaria y teoría crítica, pero no hay una clase dedicada solamente a la enseñanza de la literatura y a los métodos necesarios para mostrarles cómo usar la literatura en el aula. (18)

El que los profesores sean reacios a usar la literatura en la clase es una combinación de dos factores. Un factor es el miedo al texto y la ansiedad de que si no dan una explicación completa (los significados del simbolismo, del modernismo o del realismo mágico, por ejemplo) no lograrán su meta. Otro tipo de miedo es el metodológico. Si los profesores ven su papel como instructores del contenido del texto, pueden sentirse incómodos porque esta meta no queda bien con las metodologías comunicativas con la que ya estaban acostumbrados. Inclusive, algunos profesores son renuentes en cuanto a usar la literatura para enseñar la lengua en lugar del contenido porque sienten que de esta manera menosprecian o profanan el texto (Paran 5). Butler recomienda que los profesores usen la literatura para enseñar la conciencia lingüística, la gramática y el vocabulario. Estas actividades –que parecen tediosas– no se deben considerar una profanación del texto (24) puesto que más bien posibilitan que los aprendices vean las técnicas literarias desde el

punto de vista de los escritores y desarrollen un mayor aprecio por sus propias técnicas literarias.

Lazar admite, a su vez, que existen desventajas al usar la literatura para enseñar la lengua ya que los profesores a veces exigen una respuesta personal de los estudiantes, sin proporcionarles las herramientas suficientes para manejar las complejidades lingüísticas de los textos (25). Algunos textos son tan remotos de las experiencias de los estudiantes que ellos no pueden responder de una manera significativa. Además, si el análisis del texto se aplica demasiado rígidamente y en términos meramente lingüísticos, no habrá cabida para la interpretación personal y este acercamiento se torna muy mecánico y desmotivador (Lazar 25). De esta manera enseñada la literatura, el estudiante no prestará suficiente atención al trasfondo histórico, social y político, es decir, perderá un conocimiento cultural inestimable para interpretar lo que lee.

Además de la importancia de usar textos auténticos, la literatura ofrece mucha información cultural. Como dice Cobb, es una manifestación escrita que ofrece una muestra tangible de las prácticas de la cultura estudiada (22). Por su parte, Welch propone que:

El valor cultural intrínseco es sin duda una de las metas para estudiar la literatura [...]. Entonces, al entender mejor la literatura, entendemos también mejor la cultura en la que fue escrita. Aunque no existe mucho debate en cuanto al valor cultural, algunos críticos ponen en cuestión la dificultad de los textos y el riesgo que corremos de entender mal el mensaje cultural debido a la falta de experiencia con la cultura o lengua. (14)

Dentro de la variedad de opiniones sobre la relación entre la literatura y la cultura, algunos consideran que es una relación reflexiva. Se puede analizar una obra para extraer su contenido o para ejemplificar la cultura, que para muchos es una actividad continua. Desde

esa perspectiva, la identidad cultural siempre se construye y se negocia a través de la lengua (Picken 16). También la literatura se puede usar para enseñar información lingüística:

In second language acquisition research, it is widely accepted that a certain degree of focus on linguistic form is necessary for the successful acquisition of a language [...] The argument is that literary writing requires readers to pay much closer attention to the language than they need to do with most other writing (15).

Otros aseveran que una lengua no se aprende de una manera aislada. Su estudio no se puede separar del estudio de los otros aspectos no lingüísticos (Parkinson y Thomas 3). Opinan que el análisis lingüístico es útil al aprender una lengua porque en este proceso se puede hacer preguntas como ¿es la sintaxis normal?, ¿de dónde vino el vocabulario?, etc. Como resultado, el aprendiz puede ser consciente de sus dificultades como lector no-nativo y empezar a superar estos problemas (Parkinson y Thomas 33).

Una estrategia al usar la literatura para enseñar la lengua y la cultura es dividir las formas de comunicación en géneros. Swaffar y Arens declaran que:

Teaching language, teaching culture, and teaching genres become three faces of what is essentially one activity: teaching patterns of communication in their material and cultural contexts, as marks of membership. Teaching genre therefore means teaching students how to learn language with specific reference to elements of the communication situation in which each genre is involved, as those elements become formalized into patterns, literary or otherwise. The cultural literacy that has now been identified as crucial for both language learning and the study of literature implicates students' ability to comprehend, create, maintain, or negotiate the specialized discourses that are being defined here as genres. (147-8)

Por este motivo, la literatura, junto con otras manifestaciones complejas de una cultura, tiene que formar parte del currículo de aprender una lengua. También, la literatura proporciona ejemplos de patrones de comunicación social que, aunque sean distintos de los patrones ordinarios, en realidad representan ampliaciones de los géneros más comunes

de las comunicaciones cotidianas (Swaffar y Arens 147-8). Entonces, enseñar la literatura y otros géneros textuales significa enseñar las formas avanzadas de la alfabetización. Si se desea que los aprendices se conviertan en lectores competentes de un género, ellos tienen que aprender, por etapas, a abordar lenguaje, cultura y propósitos y, también, a instruirse en la psicología social del contexto en el cual funciona (Swaffar y Arens 149-50). Por eso, los estudiantes necesitan entrar en el horizonte de la expectativa de una cultura con respecto a esa forma de comunicación puesto que lo que se debe aprender con un alto nivel de sofisticación son los patrones lingüísticos y culturales dominantes en cada género.

Otro aspecto del debate sobre usar la literatura para enseñar la lengua y la cultura es el factor del tiempo. Siempre hay que tener en cuenta el ritmo de las clases de lengua y la cantidad de información (por ejemplo, vocabulario y gramática) que los profesores se sienten obligados a “cubrir” en cada semestre. Es fácil entender cuando los profesores dicen que no tienen tiempo para enseñar la cultura. Sin embargo, la literatura es una fuente que ya está hecha y se puede usar de varias maneras para obtener información lingüística y cultural. Lo más importante no es modificar el texto auténtico, sino ajustar la lección para que sea adecuada al nivel de los estudiantes. Los profesores pueden usar tiras cómicas como *Mafalda* para enseñar la lengua coloquial y las expresiones regionales (en el caso de *Mafalda*: el español argentino y el voseo). De esta forma, los estudiantes aprenden de unos materiales que parecen solo lúdicos pero ofrecen mucha información útil también.

Como se ha postulado, después de presentar las ventajas y las desventajas de usar la literatura para enseñar la lengua, es necesario entender el debate sobre si enseñarla como medio de comunicación o como contenido. Aunque parece que la mayoría de los instructores de español reconoce los beneficios de usar la literatura, hay un debate entre los

teóricos sobre cómo se puede aprovechar la literatura en el aula. Muchos insisten en que el estudio de la literatura necesita transformarse ya que el proceso de aprender una lengua no se detiene a cierto nivel de competencia, sino que manifiesta cambios definitivos cuando el aprendiz avanza de un nivel a otro. Murti afirma con razón que el desarrollo lingüístico es continuo (186). De acuerdo a Paran: “[t]he major change that has occurred in the approach to literature is in its relationship with language. Language and literature are not seen as separate entities; rather, teachers now stress the way in which understanding one is part of understanding the other” (2). Entonces, aunque hay una brecha que a veces dificulta la oportunidad de aprovechar la literatura para enseñar la lengua y el contenido a la vez, hay nuevas tendencias muy sugerentes, como se verá en el capítulo tres. Este capítulo discutirá cómo la obra literaria de Elena Garro puede ser un modelo para la comunicación del lenguaje y la cultura en el aula así como modelo para una práctica etnográfica fuera del aula.

CAPÍTULO 3

3.1 Obras literarias en la enseñanza de la cultura y la lengua

Como arquetipo para la propuesta de este estudio, se examinará la obra de Elena Garro quien, para muchos es una de las escritoras “más polémicas, contradictorias y fascinantes de la cultura mexicana. Para algunos traidora; para otras, la voz contestataria y audaz de los desposeídos; y hay para quienes el legado de su producción literaria y dramática exige poner fin a las intrigas personales y políticas para reconocer en ella a una de las voces más importantes de la literatura contemporánea” (11). La misma Elena Poniatowska concuerda con la significancia de Garro y la reconoce como una de las figuras más destacadas de la literatura mexicana (Galván 217) aunque para otros sea la escritora mexicana más eminente del siglo XX, sino de toda Latinoamérica (Lopategui 12).

Es importante notar que la vida de Garro ha tenido un hondo efecto en los temas de sus escrituras. Algunos críticos comentan que sus obras reflejan las complejidades de su biografía intrigante. Su doble nacionalidad causó que Garro creciese con un punto de vista distinto al de otros escritores de su tiempo (el padre de Garro, José Antonio Garro, era español y contador de profesión y la madre, Esperanza Navarro, era mexicana). Como resultado, Garro creció en un ámbito de ambivalencias; por un lado, fue rechazada por ciertos grupos que la trataron como “colonizadora,” y por otro, fue mimada por las sirvientas indígenas que la criaron. Garro, española por raza y por la manera como sus padres la educaron, fue, no obstante, muy mexicana porque se alimentó de la cultura del país, especialmente, de sus antiguos mitos e historia que formaron su identidad. Mucha de su escritura incorpora la propia biografía, la fuga continua que la dejó exiliada por casi toda su vida, el conflicto con su exesposo Octavio Paz y sus presuntas actividades políticas en

las épocas turbulentas de la historia mexicana. Todos estos elementos pueden interesar y beneficiar a los estudiantes a mejorar su manejo de la lengua, a medida que conozcan la cultura y la historia de México. La obra de Elena Garro posee, entonces, una variedad de géneros y estilos que entretienen mientras provocan reflexión. Los profesores pueden aprovechar el lenguaje literario de esta autora para enseñar la lengua como medio de comunicación a través de un vocabulario elocuente con una apreciable diversidad de oraciones sencillas y complejas, descripciones llamativas y/o originales que hacen de la lectura del texto una experiencia gozosa y a la vez inquisitiva.

El estilo de Garro les otorga a los lectores minuciosos un tesoro de vocabulario refinado y una gama amplia de colocaciones y expresiones que son más fáciles de aprender en contexto que en las explicaciones de los libros de gramática. Su escritura tiene además muchos símbolos y metáforas que obliga a los lectores a más de una lectura y trata temas sociales como las relaciones entre los géneros, posiciones socioeconómicas, etnia, clase. Las conversaciones entre los personajes y las actitudes que la autora revela a través de la narración conllevan, de esta forma, información sobre la sociopragmática y las normas de la sociedad de décadas pasadas. Una escritura así obliga a notar los cambios de registro entre los interlocutores y las maneras de dirigirse el uno al otro. (Un rasgo que se ve con asiduidad en las obras de Garro es la alternación de los pronombres “tú” y “usted”, dependiendo de la relación o del humor, así como el voseo en sus personajes argentinos y paraguayos).

Antes de ser escritora, Garro se dedicó al periodismo y escribió sobre grupos marginados como los indígenas, los pobres y las mujeres. Por ello no sorprende que Garro haya tocado con asiduidad el tema de la Malinche en sus escrituras, muchas veces

para retar a la sociedad mexicana y cuestionar el paradigma tradicional que ha gobernado las relaciones entre hombres y mujeres. Usando a la Malinche, la autora aprovecha el debate sobre el ciclo dañino del sistema patriarcal para criticar las restricciones a las mujeres mexicanas contemporáneas.

La figura histórica de la Malinche tiene alta importancia debido a su papel crítico en la Conquista de México y puede usarse para captar el interés de los alumnos y servir como un punto de partida para investigar la identidad mexicana y sus varios factores. El aprovechar la obra de Garro y la valoración de la imagen enigmática de la Malinche a través de los protagonistas, conducirá a los estudiantes a una comprensión y un aprecio más profundos de este tema y a notar cómo se manifiesta esto en la cultura popular latina. También, por medio de una breve definición de lo que es el término Chicano, cómo nació de dos países (México y Estados Unidos) y cómo el grupo Chicano maneja su identidad dual, se podría explicar por qué la Malinche —o Doña Marina en su nombre cristiano— se ha convertido en un tipo de inspiración para una nueva generación de productores de la cultura popular. Su imagen en las varias manifestaciones de la cultura popular es muy variada y siempre está sujeta a manipulación por fines políticos o sociales. Entonces, tanto los estudiantes como el profesor podrían explorar cómo se representa a la Malinche en la cultura popular. Cómo este fenómeno refleja la índole de las relaciones entre los géneros en la sociedad estadounidense donde se encuentran poblaciones de herencia mexicana. Es importante en todo caso que se introduzca la idea de usar la etnografía para explorar la dimensión humana de esta imagen cambiante de la Malinche a través de los siglos y cómo esta representación afecta (o no) el entendimiento de la propia historia entre los hablantes nativos, particularmente, los de herencia mexicana.

3.2 La obra de Elena Garro

Como se ha planteado más arriba, conjuntamente con la gramática y el vocabulario, se puede aprovechar la literatura para enseñar la cultura. Tomando como ejemplo dos obras de Elena Garro, la novela *Los recuerdos del porvenir* y el cuento corto “La culpa es de los tlaxcaltecas”, surge como un tema importante la imagen de la Malinche, la indígena que sirvió como intérprete de Cortés y también como su manceba. Para muchos, es todavía un símbolo negativo de las mujeres y funciona como un tipo de Eva mexicana. De hecho, la presencia del patrón de la Malinche en las obras de Garro se relaciona con el concepto de la autora sobre el papel de las mujeres en México y también con su preocupación por la presencia ubicua del pasado en la actualidad (Cypress 117). Garro admitió su fascinación con la Malinche, sin importarle la controversia:

“Amo a la Malinche”, actitud muy en contra de la corriente tradicional. La mayoría mexicana siempre guarda la opinión que la Malinche, o doña Marina, es un símbolo negativo, mientras la Virgen de Guadalupe representa todos los valores positivos [...] Por medio de la elaboración del paradigma Malinche vemos no solo cómo entiende Garro la problemática femenina sino cómo se preocupa por la influencia del pasado en el tiempo presente. (Cypress 130)

Aunque Garro menciona a la Malinche de una manera implícita, sus representaciones de las mujeres y sus acciones se conectan con ella puesto que, al usar el modelo de la Malinche como un subtexto, Garro explora cómo las mujeres han sido atrapadas en un paradigma de comportamiento que las obliga a repetir la historia de la Malinche y Cortés. A través de las experiencias de Laura, Julia e Isabel (las protagonistas principales de estas obras), la autora recuerda al lector que las mujeres mexicanas contemporáneas todavía se asocian con la traición de la Malinche, lo que determina cómo

los hombres las tratan (Cypress 154, 166). Pareciera que los mexicanos tienen que volver al momento de la inyección de su cultura para avanzar sin el peso de la historia. Octavio Paz, quien fuera esposo de Garro, simbolizó el rechazo del pasado indígena en términos del rechazo del varón a la Malinche. Para Cypress, en un gesto irónico, Garro transformó la situación de la recuperación como el rechazo de la hembra al varón hispano/“extranjero” (167). Lemus-Fortoul describe dicha posición así: “Elena Garro ha elaborado una meticulosa transvaloración de aquellos atributos negativos relacionados con lo femenino. Este carácter novedoso de la lectura histórica de doña Malinche nos requiere trascender la interpretación de la Revolución Mexicana en el fenómeno del nacionalismo a través del rechazo de los valores de un sistema patriarcal” (128).

La historia de la Malinche es una faceta significativa de la identidad mexicana. Por ejemplo, según Cypress, Garro ofrece la idea de que la Malinche existe como componente importante de la identidad de todas las mujeres mexicanas. La mujer mexicana contemporánea lleva la marca de la Malinche, y se considera traidora sin tener en cuenta su estatus socioeconómico (Cypress 146).

3.3 La imagen de la Malinche en la novela *Los recuerdos del porvenir* y el cuento corto “La culpa es de los tlaxcaltecas” de Elena Garro

Según San Pedro, la situación de la mujer no ha cambiado: su papel principal sería el de satisfacer a los hombres y muchas mujeres pensaban que esta era su función única (35). Sin embargo, en la novela *Los recuerdos del porvenir*, cuando Garro trata el papel del sujeto femenino en la imaginación nacional, sus personajes Isabel y Julia cambian la imagen semántica del mito negativo de la Malinche. La autora reaviva el pasado y lo reconstruye en ámbitos de actualidad, en cuanto a la mujer mexicana. Por ejemplo, Julia e

Isabel representan la imagen de la Malinche. En el caso de Julia, ella es la favorita del general y el pueblo la culpa por todas las catástrofes. Julia convierte al general en marioneta y el general oprime al pueblo para desahogarse. También, Isabel traiciona a su familia cuando se ofrece como sustituta de Julia (Antón 236). Cypress dice al respecto: “como una hija de la Malinche, Isabel puede simbolizar dentro de la cultura mexicana ideas estereotipadas sobre la negatividad y la traición femeninas; pero, al pensar en un contexto más amplio, tanto Isabel como Julia hacen un esfuerzo por cambiar su situación por medio de sus propias acciones, expresando su voluntad” (143-4). Lemus-Fortoul añade que: “tanto la historia de Julia como la de Isabel son variaciones de una [re]presentación mítica de lo femenino: la de la Malinche... en cada una de ellas, la voz narrativa ha presentado facetas de una posible respuesta a una historia nacional en la reminiscencias del [...] símbolo de doña Marina” (141). Quizás lo crucial del pensamiento de Garro es lo notado por Cypress. El crítico sostiene que para Garro fueron las condiciones socioculturales de México que causaron que el destino de las mujeres mexicanas haya sido repetir el pasado trágico de la Malinche. Garro sugiere que un nuevo paradigma se puede desarrollar al cambiar esas condiciones (Cypress 155).

Julia es además el eje principal de la historia. Es traída al pueblo por el general pero no tiene ni origen ni pasado (Rodenas 123-4). Es un ser divino e irreal y por eso existe una barrera de incomunicación entre ella y la gente del pueblo (San Pedro 33). Es una mujer ideal y excepcional en el ámbito violento y opresivo del pueblo (Melgar 67). Según San Pedro, “Julia sí es ambas, es el ángel y el demonio. Cuando ama y se deja amar dócilmente, pasivamente y sin voluntad propia, es para todos la imagen del amor, semejante a la angelical heroína de los cuentos de hadas. Cuando Julia despierta de su letargo y quiere

una vida propia guiada por su propia voluntad se convierte en la demoníaca madrastra” (26-7). Este concepto negativo se advierte también cuando cada vez que se matan a los indios, la gente la culpa, lo que refleja una actitud que las mujeres son la raíz de todos los problemas, aunque les falta poder en el sistema patriarcal (Cypress 136, 156). La Malinche funciona como la persona que merece sufrir la deuda de la Conquista.

El personaje de Isabel, por su parte, arriesga todo por escaparse del futuro predeterminado de las mujeres de la clase media y, además ejercer su libertad sexual. Desaparece al final y pero no logra conseguir el desenlace de un cuento de hadas (Bison 132). Para San Pedro, Isabel es: “un ser fuerte, seguro e individualista. No necesita ni quiere la aprobación de nadie. Ni siquiera desea formar parte del sentir masivo, al contrario, prefiere estar al lado de los rechazados, de los malos, de los odiados” (40). Primero, ella rechaza a su familia y luego reemplaza a Julia en la cama del general. Nicolás, su hermano, la acusa de ser traidora. Cuando Isabel acepta el papel de la manceba de Rosas, es también la mujer india quien fue fascinada, violada y seducida por el español. Como dice Cypress, al hacerse manceba de Rosas, rechazó el patrón de comportamiento esperado de una mujer cristiana de la clase media (159-160).

La recreación del paradigma de la Malinche en Isabel comprueba la repetición del pasado en el presente y en el futuro. Isabel es una figura paradójica y se representa con las dualidades de la Malinche. Isabel se entrega a Rosas para salvar a su hermano. Por usar su cuerpo, se ve como prostituta y representa la encarnación de una dualidad imposible: la de salvadora y mujer de la calle, como la Malinche es madre del pueblo mexicano y traidora a la patria (Cypress 157-158). Por otro lado, la importancia de Isabel se extiende más allá del símbolo de la Malinche y se convierte en un signo que desestabiliza los órdenes locales

y nacionales. La traición de Isabel a su familia y a su pueblo demuestra la característica de una tragedia. (Lemus-Fortoul, 127). Garro utiliza tanto la actitud como las acciones de Isabel para demostrar la permanencia de la Malinche en la sociedad mexicana.

La representación de la Malinche es, asimismo, un tema importante en el cuento corto “La culpa es de los tlaxcaltecas.” El personaje de Laura Aldama como la Malinche posee la habilidad de cambiar sus identidades según las culturas en las que se encuentran inmersas. También, las dos tienen dos matrimonios a la vez. Por eso, las dos se perciben como traidoras (Garcés 118). Antón añade que Laura: “estaría remplazando a la traidora, por los traidores, descargando a la mujer de parte de una mitología de culpa y maldad que se inicia con Eva. La historia de las mujeres también va a ser rescrita. Si existe un problema de inteligibilidad entre la memoria de los orígenes y la memoria de presente, este se extiende a la de los hombres frente a la de las mujeres” (235). Garro emplea el personaje de Laura –y sus relaciones con sus dos esposos– para mostrar cómo la falta de comunicación puede trabar el proceso de mejorar el estatus de la mujer, lo que al final puede llevar a la destrucción del país, reflejado en la aniquilación de Tenochtitlán y la desintegración del matrimonio entre Laura y Pablo. Por ende, la Malinche, representada por Laura, sigue siendo una figura enigmática cuyo papel puede ser definido de varias maneras, y cualquier visión de ella va a tener una interpretación distinta no solo en cuanto al estatus de la mujer, sino también respecto al carácter y la identidad de la nación en sí.

Dentro del contexto de la sociedad mexicana contemporánea, el rechazo de Laura a su esposo Pablo se puede leer como un gesto simbólico de las mujeres contemporáneas quienes se niegan a aceptar los valores patriarcales que las han presionado a un código social restringido (Cypress 166). “La culpa es de los tlaxcaltecas” es un ejemplo excelente

de la mezcla de historia y mito en la ficción mexicana contemporánea. La manera en la que Laura describe el puente sobre el lago Cuitzeo hace que el lector sea consciente de que Laura funciona no solo como el eslabón entre el presente y el pasado, sino también es una figura clave para redefinir el futuro del país. Como la Malinche, vive entre dos culturas pero se aprovecha de la oportunidad para determinar su propio futuro y el de su esposo (Garcés 119). Cypress explica este rol así:

Según Cypress, en el cuento “La culpa es de los tlaxcaltecas”, el nombre Pablo se refiere a San Pablo de la Biblia. Pablo, como representante de la Iglesia y el patriarcado, no valora el pasado indígena y también culpa a las mujeres por todos los problemas. Laura, por el contrario, ha aprendido a través del contacto con las dos culturas a valorar los patrones de comportamiento de la cultura indígena (Cypress 166). Cortina añade que Garro crea el personaje de una mujer que es traidora pero activa, y no pasiva. La autora intenta discutir el significado negativo de esta característica mientras construye un significado positivo para representar a un individuo cuyas acciones pueden culparse del destino de la nación. Garro fortalece la idea que la derrota de los aztecas no fue solo la culpa de la Malinche sino también los tlaxcaltecas, quienes eran los aliados de los españoles. Cortina añade que, Laura, la protagonista del cuento (180-81). En esta obra, el pasado y el presente se fusionan. Solo a través de la re-evaluación mítica del pasado los mexicanos podrían enfrentar su identidad en el presente y escaparse del ciclo opresivo de la historia que los persigue en el mundo moderno (Duncan 120). Principalmente, Garro recuerda a los lectores a través de las experiencias de Laura, Julia, e Isabel que las mujeres mexicanas del siglo XX todavía se asociaban con la traición de la Malinche y que eso determinó cómo los

hombres las trataban. Al explorar el mito del comportamiento de las mujeres, Garro subvirtió la tradición de la mujer pasiva y sometida.

Después de discutir la representación de la Malinche en la obra de Elena Garro, hay que pensar cómo se puede usar dicha información para entender mejor cómo se manifiesta esta figura y su legado en la actualidad. En otras palabras, ¿hasta qué punto las representaciones equivocadas de la Malinche en los distintos medios de la cultura popular mexicana afectan (o no) a la comunidad hispana en general y a los de herencia mexicana en particular? Para poder contestar esta pregunta es necesario conocer otro fenómeno sociocultural que, al igual que los mestizos nacidos de la Malinche y Cortés, emergió como el resultado del contacto/conflicto de dos culturas: el Chicano.

3.4 Elemento cultural práctico en la asimilación del contenido literario y la comunicación en español

Para Poniatowska, el término *chicano* no solo se refiere a la gente de herencia mexicana que vive en los Estados Unidos, sino también a la discriminación social y racial y a la explotación de los trabajadores migrantes que cruzan la frontera en busca de una vida mejor. Los *chicanos* que poseen pasaportes estadounidenses se consideran extranjeros (Poniatowska 37-38). En los años 70, las personas más conservadoras se consideraban a sí mismas mexicano-americanas e identificaban el término *chicano* con actitudes políticas radicales o con una posición social en lugar de origen étnico (Cypress 4). Según Poniatowska, los mexicanos tildan a los chicanos de traidores. Los llaman “pochos”, dicen que no pueden hablar el español bien, que son morenos y bajos y solo funcionan para recoger frutas. Los chicanos están atrapados entre dos mundos que los rechazan: los

mexicanos los ven como traidores y los americanos solo los consideran como una fuente de labor barata (Poniatowska 36-37).

Es interesante notar que durante el movimiento chicano en los años 60 y 70, las chicanas ayudaban a sus hombres a lograr la igualdad en los Estados Unidos, mientras al mismo tiempo sufrían opresión como mujeres de su propia raza, además de obligación a la iglesia y familia. Cuando las chicanas se dieron cuenta de que sus intereses no se representaban a través de sus hermanos ni se reconocían en el movimiento feminista (guiado por las mujeres anglosajonas), crearon su propio movimiento (Dean 2, 31). Otra postura es la de Cota-Cárdenas quien la reconoce como una mujer que logra el poder a través de cuestionar las representaciones históricas de sus acciones e impone su propia historia (Dean 64).

Cabe señalar que la Malinche es parte del patrimonio cultural desarrollado por las chicanas, quienes ven la necesidad de colocar los aportes de aquella en un contexto socio-histórico, libre de distorsiones. La Malinche está en lo fundamental de la mexicanidad y el mestizaje. Su cuerpo se vuelve el punto central del origen de la nación mestiza y las chicanas son las hijas simbólicas. Las escritoras chicanas, en particular, buscan una reevaluación de la figura de la Malinche y la presentan como un mesías femenino que tiene que volver para redimir a sus hijas abandonadas. Es la madre espiritual de las chicanas, según Miller (326). Una visión recuperada y revisada de la Malinche, a quien a veces se le llama “la Lengua”, ha llegado a representar el potencial transformativo del habla chicana. Como un tipo de literatura de resistencia, las obras de la primera oleada de escritoras chicanas desafiaron el discurso dominante que cosificaba a las chicanas o las hacía invisibles (Bragg y McFarland 7).

Después de examinar el fenómeno del chicano y la evolución de su carácter y estatus en los Estados Unidos, es necesario preguntarse cómo se manifiesta la imagen de la Malinche en la vida diaria de los miembros de la comunidad hispana y cómo se puede llevar este proyecto más allá de las paredes de las aulas norteamericanas para que los estudiantes puedan cotejar su conocimiento y comprensión de este tema cultural con la realidad que expresan los hablantes nativos. De hecho, si los estudiantes encontraran algunas discrepancias, esto puede llevar a una discusión más profunda y significativa sobre la historia, la historiografía, la educación y el papel de la cultura en cuanto a perpetuar ciertos patrones de comportamiento.

Para este estudio se seleccionó la obra de Elena Garro para demostrar cómo su literatura puede servir como tesoro didáctico repleto de información lingüística y cultural. Sin embargo, esta metodología se podría aplicar a cualquier autor hispano que ofrezca un tema cultural significativo y relevante que capture el interés de los estudiantes. Hay muchos autores, españoles y latinoamericanos, reconocidos en todo el mundo cuyas obras se estudian, analizan y enseñan pero lo que le llamó la atención al autor de esta tesina fue el cuento “La culpa es de los tlaxcaltecas.” Leído este cuento maravilloso en una clase sobre escritoras latinoamericanas, se notó que el tema de La Malinche y sus repercusiones todavía se sienten y se ven en la sociedad mexicana actual. Entonces, la selección de Elena Garro y estas dos obras empezaron como una experiencia personal profunda. No obstante, a través del largo viaje de repasar la literatura sobre el tema de La Malinche, se descubrió su compleja y fascinante trayectoria: desde figura histórica importantísima hasta las representaciones (y sus connotaciones e implicaciones sociales) en la cultura popular mexicana. Desde allí, este autor encontró el concepto del chicano: el heredero del mestizaje

y la inmigración. También, el tema de la Malinche, como lo proponen Garro y otras escritoras, ha conducido a las múltiples producciones de las artistas chicanas, las que se consideran las hijas de La Malinche. Estas mujeres, quienes encaran dos frentes –el racismo de parte de la sociedad anglosajona y el machismo de los chicanos– intentan rescatar y revindicar la imagen maligna de La Malinche. (Véase Tabla 3 y Unidad Didáctica 3.)

CAPÍTULO 4

4.1 La entrevista etnográfica y unidades didácticas que integran la etnografía con la literatura, comunicación y cultura

Además de buscar las manifestaciones de la imagen de la Malinche en las culturas populares mexicanas y chicanas, la etnografía puede ser una técnica útil y fascinante para encontrar el significado de la Malinche en la actualidad y a la vez mejorar las habilidades lingüísticas y conocer a la comunidad hispana local. Para Robinson-Stuart y Nocon, la etnografía puede crear un encuentro en el cual los hablantes nativos de la lengua meta y los aprendices participen en un proceso continuo del uso de la cultura, lo que ayuda a los aprendices a formar el significado y contribuir a la cultura “vívda” que se desarrolla (432).

Según Robinson-Stuart y Nocon, la cultura es:

A process, that is, a as a way of perceiving, interpreting, feeling, being in the world, wanting to smile, wanting to scream, loving, hating, and relating to where one is and whom one meets. This perspective views culture as part of the process of living and being in the world, the part that is necessary for making meaning (432).

Ya se ha debatido mucho entre los educadores lo que es la separación de lengua como el desempeño de destrezas y de lengua como un medio de comunicación, así como la idea de que la cultura es algo adicional al enfoque verdadero del estudio de lenguas. Algunos profesores llaman a la reintegración de la cultura y la lengua un acercamiento educativo que enfatiza la dimensión intercultural de la competencia comunicativa (Robinson-Stuart y Nocon 434).

Siguiendo a Robinson-Stuart, cuando el propósito de enseñar una lengua es la comunicación viva entre las culturas y los representantes culturales –no solo la adquisición

del conocimiento y las destrezas académicas— el proceso de crear los significados compartidos durante las interacciones interpersonales debe de ser la intención principal. La entrevista etnográfica se puede usar durante el entrenamiento de los profesores y también en las aulas para practicar la comunicación oral (Robinson-Stuart y Nocon 437).

En las entrevistas etnográficas, los estudiantes tienen que empezar con hablar en la lengua meta, pero cuando se enfrentan a limitaciones de su competencia, podrían recurrir a la lengua materna. Flores Carmona explica que el etnógrafo no usa palabras como *datos* ni *objetividad*. Estas palabras llevan las huellas de las ciencias, el objetivismo y el conocimiento producidos para disciplinas, y no para gente común (115). Los profesores entonces pueden mandar a los estudiantes a la comunidad de la lengua meta a realizar entrevistas con los hablantes nativos. Se pueden grabar los resultados de estas entrevistas que ayudan a mejorar la competencia intercultural de los estudiantes Pueden usar preguntas abiertas para empezar y luego hacer más preguntas a medida que se despliega la conversación pero es importante que la entrevista no tenga una agenda predeterminada, sino que los estudiantes formulen preguntas basadas en lo que dicen los entrevistados. Este método requiere, por lo tanto, que los estudiantes presten mucha atención al habla de sus interlocutores para mantener la conversación (Fleet 22).

El permiso de usar la lengua materna coincide con el concepto de enseñar el proceso de adquirir la cultura a través de proporcionar el conocimiento de la cultura y practicar con las habilidades usadas en el proceso de la adquisición. Para Robinson-Stuart y Nocon es el escuchar activamente (439). Ellos destacan que el resultado más relevante de la competencia lingüística adquirida es cuánto aprendieron los estudiantes de la segunda cultura al conocer a los hablantes nativos de la lengua meta, especialmente a los que viven

en la comunidad local. Participar en un proyecto de etnografía puede enseñarles a los estudiantes la destreza de escuchar activamente, que es una habilidad importante que los beneficiará en sus futuros estudios (443).

La técnica de la entrevista etnografía puede ser eficaz aun en las clases de los niveles principiantes. Muchos estudiantes pueden experimentar la cultura como un proceso de producir significados con respecto a las perspectivas de los demás. Las entrevistas pueden ayudar a los estudiantes a ser aprendices de por vida de la cultura y también agentes para el intercambio transcultural (Robinson-Stuart y Nocon 444). En el caso específico de esta tesina, la técnica de la entrevista etnográfica les permite a los estudiantes conocer la comunidad hispana local y a la vez investigar el conocimiento de la gente común en cuanto a la Malinche. Por ejemplo, ¿qué saben de la historia de esta figura enigmática? ¿Cómo impacta (o no) este conocimiento la enseñanza de la Malinche en el México actual? ¿Qué saben los entrevistados de la manera por la cual la imagen de la Malinche se ha manipulado por razones políticas? Otra pregunta que se debe indagar es cómo se ve la imagen de la Malinche en la cultura popular. Cabe notar aquí que quizás los entrevistados no conozcan ni a este personaje ni su papel histórico (o lo nieguen); este tipo de respuesta también es válida e importante y los profesores podrían preguntarles a los estudiantes por qué hay tanta divergencia entre los estudios académicos y lo que dice la gente común.

Las explicaciones y argumentos de Robinson-Stuart y Nocon, Flores Carmona y Fleet mencionados arriba comprueban que la etnografía puede ser una herramienta valiosa para explorar la cultura de una manera más profunda. En años recientes, la enseñanza de lenguas ha visto un énfasis creciente en la importancia de la cultura en sus varias formas. Sin embargo, enseñar la cultura sigue siendo un reto por múltiples razones, entre ellas:

decidir el tipo de cultura, captar el interés de los estudiantes y evaluar el aprendizaje (lo que algunos investigadores nombran “la adquisición de la segunda cultura”), para darle igual importancia que otros aspectos del aprendizaje de una lengua. Lo que esta tesina propone es un acercamiento original: aprovechar la literatura para enseñar la cultura y la lengua como medio de comunicación y explorar un tema de cultura que tenga ramificaciones tanto en el campo académico como en las vidas de los hablantes entrevistados. Se espera que este encuentro ayude a construir puentes entre las dos culturas para que se conozcan mejor y compartan sus opiniones y perspectivas sobre temas culturales como el de la Malinche y otros. Este tipo de actividad puede servir de modelo para investigaciones futuras, las cuales también podrían enfocarse en involucrar a la comunidad hispana local en el estudio de la cultura y la lengua. (Véase Tabla 4 y Unidad Didáctica 4.)

Otro factor importante de la entrevista etnográfica es cómo puede mejorar la competencia lingüística de los estudiantes y su comunicación oral. La interacción con los hablantes nativos les ofrecerá a los alumnos la exposición a la variación. Esto incluye las multiplicidades del habla en México además de los dialectos de otros países hispanos y regiones estadounidenses. Habrá lugares como la ciudad de Indianápolis donde la comunidad hispana es heterogénea, aunque la mayoría es de herencia mexicana. Precisamente por su diversidad puede ser útil e interesante entrevistar a otros hispanos para conocer sus culturas y al mismo tiempo sus percepciones de la importancia de la Malinche en la Conquista.

Es muy importante que los profesores les pidan a sus alumnos que graben las entrevistas. De estas conversaciones se puede crear un corpus valioso del cual se puede

obtener mucha información lingüística vinculada a la pronunciación, la sintaxis, los modismos y a la variación lingüística. Por ejemplo, durante las entrevistas los estudiantes se expondrán a las diferencias fonéticas de las variedades del español como la “distinción” del castellano (representada por el sonido [θ]), la aspiración de la ‘r’ o la ‘s’ al final de la palabra en las variedades caribeñas (como [‘va.mo]), la transformación de la ‘r’ a ‘l’ en Puerto Rico (como [a.’mol] , o el uso de las consonantes palatales en Argentina (como [‘ja.βe]). También los alumnos pueden encontrar muchos ejemplos de la influencia del inglés para los que hayan vivido en los Estados Unidos por muchos años con palabras como “lonche” (lunch / almuerzo y “biles” (bills / pagos).

4.2 Progresión del aprendizaje en cuatro unidades didácticas

Los estudiantes en los Estados Unidos se beneficiarán mucho de conocer la obra de Elena Garro. Como se ha explicado anteriormente, su lenguaje y estilo les ofrecen a los alumnos de español como segunda lengua riqueza de vocabulario, imágenes verbales y metáforas. Las descripciones tanto de los personajes como de los escenarios brindan un sinfín de colocaciones y complejidades de las estructuras gramaticales que suelen ser difíciles de adquirir.

UNIDAD DIDÁCTICA 1: LAS COLOCACIONES
La meta de esta unidad es aprovechar la literatura para enseñar las colocaciones:*
<p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) El profesor explica las categorías de las varias combinaciones de colocaciones 2) Luego el profesor elige un fragmento de un texto literario que la clase ya haya analizado 3) El profesor les pide a los alumnos que busquen ejemplos de categorías y ejemplos en cada categoría 4) El profesor también puede usar como modelo un cuadro en el cual los estudiantes tienen que organizar las colocaciones según la categoría: <p>“Recuerdo todavía los caballos cruzando alucinados mis calles y mis plazas, y los gritos aterrados de las mujeres llevadas en vilo por los jinetes. Cuando ellos desaparecieron y las llamas quedaron convertidas en cenizas, las jóvenes hurañas empezaron a salir por los brocales de los pozos, pálidas y enojadas por no haber participado en el desorden.” (Garro Los recuerdos del porvenir 19)</p>

Tabla 1: Cuadro de las Colocaciones subrayadas en el texto (adaptado de Molero y Salazar 2012, 85)

sustantivo + adjetivo / adjetivo + sustantivo	gritos aterrados
sustantivo + preposición + sustantivo	
sustantivo + preposición + artículo + sustantivo	
preposición + (artículo) + sustantivo	
verbo copular + adjetivo	
verbo transitivo + sustantivo	
artículo neutro + adjetivo + verbo	

Otro ejercicio útil es usar las colocaciones para identificar los sinónimos y los antónimos. Basándose en la tabla que Molero y Salazar ofrecen, los estudiantes pueden identificar las colocaciones en un pasaje seleccionado por el profesor y luego buscar los sinónimos y los antónimos de dichas palabras. Esta técnica es una estrategia útil para la expansión del vocabulario y además para fortalecer la habilidad de adivinar el significado de una palabra desconocida usando las pistas contextuales.

Tabla 2: La búsqueda de sinónimos y antónimos (adaptada de Molero y Salazar 2012, p 86)

Vocablo	Sinónimo	Antónimo
Furia	Ira	Tranquilidad
Recato		
Fulgurante		
Copudo		
Ganancioso		

Después de identificar los sinónimos y los antónimos, el profesor puede pedirles a los estudiantes que escriban oraciones usando las nuevas palabras para demostrar su entendimiento de los significados. Cuando los alumnos escriben sus propias oraciones, se facilita la retención de nuevos vocablos porque hay contexto y pueden escribir oraciones que se relacionan con sus vidas o sus experiencias. Los estudiantes pueden compartir las oraciones con sus compañeros de clase para ver otros contextos en los cuales se usan estas palabras.

La literatura es una fuente muy productiva para extraer una multitud de ejemplos de la gramática usada en el contexto y darles a los estudiantes modelos que ellos puedan imitar para crear sus propias oraciones, facilitar la adquisición y luego la retención de rasgos lingüísticos complejos. El profesor puede destacar ejemplos de ciertas estructuras gramaticales que tienden a causar dificultad en los alumnos, como el uso del modo subjuntivo, la secuencia de los tiempos verbales y el uso de complementos, especialmente “le”. Entonces, en vez de solo depender de las explicaciones dadas en los libros de gramática, los estudiantes pueden valerse de los ejemplos de textos literarios para encontrar

ejemplos “vivos” que son parte de la trama de la escritura y luego podrían usar estos ejemplos para crear sus propias oraciones. Ver Unidad Didáctica 2.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: LA GRAMÁTICA
La meta de esta unidad es aprovechar la literatura para enseñar la gramática (incluso las estructuras que suelen ser difíciles para los estudiantes), la morfología y la variación lingüística.
<p style="text-align: center;">Ejemplos del uso de verbos reflexivos</p> <p>[Estos ejemplos son muy importantes porque demuestran usos que tienen un significado semántico distinto, destacan el efecto de la variación lingüística en la lengua literaria y el estilo personal del escritor. También, se nota la divergencia entre estos usos y los que suelen aparecer en los libros de textos académicos.]</p> <p>“...déjate de cosas...” (LRDP, 42)</p> <p>“...estas gentes se traen algo...” (LRDP, 183)</p> <p>“...se sabía en un callejón...” (LRDP, 264)</p> <p>“...todos rieron...” (LRDP, 118) en vez de “se rieron”</p> <p>“...mi gente viste de manta blanca...” (LRDP, 10) en lugar de “vestirse”</p> <p>“...yo callaba...” (LRDP, 13) en lugar de “yo me callaba”</p>
<p style="text-align: center;">Ejemplos del uso de “le” versus “lo / la”</p> <p>[Cabe notar que estos ejemplos de le /lo/ la son complejos y se ofrecen aquí solo para mostrar el uso poético del lenguaje literario. Muchas veces, este estilo de lenguaje es simbólico y es distinto al lenguaje diario del hablante nativo. Los estudiantes primero tienen que entender muy bien las funciones de los pronombres. Entonces, hay que tener en cuenta el nivel de los estudiantes para decidir qué ejemplos de inconsistencias se pueden utilizar en este tipo de ejercicio.]</p> <p>“...le va a pegar...” (LRDP, 124)</p> <p>“...la caminata le había abierto el apetito...” (LRDP, 259)</p> <p style="text-align: center;">[destacar contraste o inconsistencias]</p> <p>“...veo al general...lo veo...cada una de las señoritas que habían ido a buscarle.” (LRDP, 197)</p> <p>“...la buscábamos...” (LRDP, 151)</p> <p style="text-align: center;">[usos que son correctos, pero difieren del uso “leísta” que aparece en los textos de ELE de España]</p>

“El general se inclinó ante ella para servirla.” (LRDP, 94)

Ejemplos del uso del modo subjuntivo

[uso del subjuntivo después del desencadenante “que”]

“...las magnolias florecen sin nadie que las mire...” (LRDP, 10)

“...hace ya tanto tiempo que nadie pasa por aquí, es decir nadie que venga de tan lejos.” (LRDP, 38)

“...si alguien la veía una vez, era difícil que la olvidara...” (LRDP, 39)

“Él hubiera querido pedirle que le dijera lo que recordaba, pero no se atrevió.” (LRDP, 97)

“...esperaban a que el calor bajara...” (LRDP, 128)

“...la vida no es como una quisiera que fuera.” (LRDP, 169)

“...yo no tengo la culpa de que aceptara la derrota...” (Culpa, 19)

[uso del subjuntivo para señalar duda o incertidumbre]

“...no importa quién sea...” (LRDP, 280)

Como se ha enfatizado a lo largo de esta tesina, las estructuras de Garro abarcan temas culturales –como la Malinche– que ayudan a los aprendices del español y de las culturas hispánicas a entender a las sociedades latinoamericanas de forma general y a la sociedad mexicana, de forma específica. Asimismo, tomando como punto de partida la representación de la Malinche en la obra de Garro, los estudiantes pueden explorar otras manifestaciones de esta figura histórica en las culturas populares mexicanas y chicanas, como se ve en la Unidad Didáctica 3.

<p align="center">UNIDAD DIDÁCTICA 3: REPRESENTACIONES DE LA MALINCHE EN EL CINE MEXICANO Y CHICANO</p>
<p>La meta de esta actividad es alentar a los estudiantes a buscar más ejemplos de representaciones de la Malinche en el cine mexicano y chicano y luego compararlos con las películas mencionadas en esta tesina.</p>
<p align="center">Objetivo</p> <p>El objetivo es analizar el filme a fin de identificar cómo se representa a la mujer frente al hombre, cómo son las relaciones entre los géneros e investigar hasta qué grado se vislumbra el efecto de la Malinche en los personajes femeninos</p>
<p align="center">Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Los estudiantes pueden elegir las películas a su gusto 2) Buscar algo en la película relacionado a la Malinche que les llame la atención 3) Los alumnos pueden aprovechar análisis ya hechos sobre la Malinche como un marco de referencia cuando miren otras películas. De esta manera, podrían tener algo en común cuando se comparan las críticas de las películas entre los compañeros de clase 4) Se espera de los estudiantes empiecen a desarrollar la habilidad de mirar con cuidado y con ojo crítico las películas, como productos de la cultura popular 5) No hay conclusiones u opiniones correctas ni incorrectas en esta actividad 6) Los estudiantes podrán hacer presentaciones orales utilizando cualquier tipo de ayuda visual que sea eficaz para enseñarles a sus compañeros de clase lo encontrado en las películas
<p>Nota. El profesor también puede usar estas presentaciones para fomentar más discusiones en el aula a fin de explorar el tema de la imagen de la Malinche. Se espera que de esta experiencia nazca el interés y el deseo de seguir buscando ejemplos de la Malinche, a medida que los estudiantes se expongan a la cultura popular mexicana y chicana.</p>

Tabla 3: Plantilla para analizar una película y la representación de la imagen de la Malinche

Título
Año
País(es) de producción
Director
Actores principales
Género
Trama
Lengua(s) de la película
Protagonistas principales
Descripciones de los protagonistas principales
Personajes que representan a la Malinche
¿Son positivas o negativas las imágenes de la Malinche y por qué?
¿Cómo se comparan las representaciones de la película con las descripciones de los estudios y los análisis académicos que leíste en clase?

Finalmente, los estudiantes pueden usar este conocimiento previo como una base sobre la cual construir una comprensión más profunda de la comunidad hispana que está a su alrededor. Por lo tanto, los alumnos podrían usar la entrevista etnográfica para saber

cómo se entiende el papel de la Malinche entre la gente común (algo que puede ser distinto a lo que se encuentra en los análisis académicos). Además, a través de estas entrevistas con los hablantes nativos, los estudiantes van a mejorar su competencia lingüística a medida que logren un aprecio mayor de las experiencias de los hispanos en su comunidad.

UNIDAD DIDÁCTICA 4: UTILIZAR LA ENTREVISTA ETNOGRÁFICA PARA CONOCER LA IMAGEN DE LA MALINCHE ENTRE LOS HABLANTES NATIVOS
<p>La entrevista etnográfica que se propone trata la interacción directa con los hablantes nativos en un ámbito no escolar: la calle, el restaurante, la casa del entrevistado.</p> <p>Las entrevistas grabadas serán parte de archivos auditivos a los que se podría recurrir en el futuro, tanto para repasar el contenido de las entrevistas como para analizar el habla.</p>
<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La entrevista grabada ayudará al estudiante en una comunicación auténtica realizada con la rapidez normal que suele ser difícil para los estudiantes principiantes • También, el proceso de transcribir las conversaciones ayudará al estudiante a mejorar su comprensión auditiva a medida que analizan el habla real, espontánea y auténtica • El estudiante tendrá la oportunidad de conocer a los miembros de la cultura estudiada de una manera real • El estudiante podrá interconectar el tema literario y cultural aprendido en clase con las respuestas de sus entrevistados
<p style="text-align: center;">Desarrollo de las entrevistas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La meta de esta actividad es dual 2) La primera parte es intentar conocer la percepción de la Malinche entre los hablantes nativos que viven en la comunidad mexicana / chicana local. Es imprescindible saber cómo se ve la imagen de la Malinche entre la gente común que es la más afectada por las representaciones de la Malinche en la variedad de manifestaciones de la cultura popular, como el cine y la música

- 3) La segunda parte de esta actividad es mejorar la competencia auditiva y comunicativa de los estudiantes comprensión dentro de una comunidad donde el habla real, espontánea y auténtica
- 4) Los estudiantes deben grabar las entrevistas tanto para repasar el contenido de las entrevistas como para analizar el habla
- 5) Los estudiantes harán una presentación para compartir los resultados con la clase. De esta manera, todos los estudiantes se beneficiarán de una multitud de perspectivas genuinas recogidas de la comunidad local
- 6) Para realizar la entrevista etnográfica, se sugiere que los estudiantes empiecen con unas preguntas como las de la Tabla 4 para recoger datos necesarios para establecer un tipo de marco contra el cual se analizan los comentarios de los entrevistados
- 7) Al estar grabando las entrevistas, los alumnos no se distraerán por tomar apuntes y la conversación se realizará de una forma más cómoda y natural

Nota. Es importante alentar a los estudiantes a que busquen interlocutores de distintos estamentos de la comunidad mexicana / chicana (obreros, estudiantes, técnicos, profesionales, etc.) para poder conseguir una amplia gama de respuestas que se puedan considerar más representativas de la población afectada por la imagen de la Malinche.

Tabla 4: Cuestionario preliminar para la entrevista etnográfica

Género
Edad
Lugar de origen (que sea lo más específico posible: por ejemplo, estado, ciudad, pueblo, etc.)
Nivel de escolarización
Lo que se acuerda o sabe del personaje histórico de la Malinche (por ejemplo, su identidad indígena, relación con Cortés, madre de Martín, etc.)
Las imágenes específicas que puede mencionar de la representación de la Malinche en varias formas de la cultura popular como el cine, la música, el teatro y la literatura
Lo que sabe de los términos: <i>malinchismo</i> o <i>malinchista</i>
Opiniones y reacciones personales al mencionar a la Malinche
Opiniones acerca de cómo la representación de la Malinche afecta (o no) el tratamiento de la mujer

En este capítulo se ha planteado el uso de la entrevista etnográfica por varias razones. Primero, es el encuentro con hablantes nativos para mejorar la competencia lingüística. Se espera que esta interacción exponga a los estudiantes al habla natural y auténtica que pueda enriquecer y complementar lo que los alumnos aprenden en el aula. También, se piensa que la entrevista les brinda a los estudiantes la oportunidad de comparar lo que han aprendido sobre la Malinche en los estudios académicos. Esta interacción se considera una oportunidad idónea para conocer a la comunidad hispana local y combatir los estereotipos negativos sobre los hispanos. Con las entrevistas grabadas, además, se puede crear un corpus auditivo importante que analice tanto el habla como la información cultural.

Este capítulo ha demostrado –con las unidades didácticas y tablas– cómo el lenguaje literario expone a los estudiantes a vocabulario rico, juegos lingüísticos, estructuras complejas, gramática en contexto y ejemplos de registros y de variación lingüística. El estudiante así notará que el lenguaje literario puede ser muy diferente del habla coloquial y que el estilo del autor por sí mismo es una producción cultural que refleja su educación, ideología y su cosmovisión.

De igual importancia es que a la hora de realizar la entrevista etnografía, los estudiantes se van a dar cuenta de las divergencias en la información y en las interpretaciones culturales sacadas de los estudios con las obtenidas durante las conversaciones con la comunidad latina. Se expondrán, de esta forma, a su habla coloquial, lo cual tiene su propio valor sociolingüístico y que muchas veces no se enseña en el aula.

Cabe recordar que la literatura es solo un ejemplo de las varias manifestaciones de la producción cultural. Otros ejemplos de los productos culturales son el arte (de todas sus

formas), la música y el cine. Entonces, el profesor puede seleccionar un tema cultural para explorar y luego buscar las varias formas de representar este tema en la cultura popular o dejar que los estudiantes escojan el medio de representar el tema. Lo importante es que los alumnos indaguen y conozcan el tema, y su importancia cultural *actual*, usando la lengua meta para mejorar su comunicación. Por lo tanto, al ejecutar la entrevista etnográfica el estudiante podrá comparar lo que aprende de los libros con las experiencias, perspectivas, otras palabras (es decir, de las *vidas*) de los hablantes nativos.

La entrevista etnográfica puede servir como catalizador que conduzca a una nueva manera de pensar en cómo se puede enseñar la cultura real —es decir, la cultura “vivida” de los hablantes nativos— y la lengua meta como medio de comunicación e investigación. La selección de Garro y sus dos obras, por ejemplo, crea la oportunidad de poner en práctica la etnografía para explorar un tema cultural. La Malinche se representa así en muchas manifestaciones de la cultura popular mexicana y *chicana*, a veces de una manera sutil. Por eso, es un tema muy útil y saliente que se puede usar como punto de partida para entablar conversaciones con los hablantes nativos y para que tanto el entrevistador como el entrevistado aprendan uno del otro, no solo de la lengua misma sino de las diferencias y *las similitudes* de sus identidades respectivas.

CONCLUSIÓN

En el pasado, las clases de lengua se enfocaban en los aspectos lingüísticos como el vocabulario, la gramática y la pragmática. Por otro lado, los profesores en las clases de literatura se dedicaban al análisis literario y discutían los géneros y los temas universales. Sin embargo, la literatura es una fuente inestimable que facilita la adquisición de una segunda lengua y el lenguaje literario y expone a los lectores a muchos recursos como las metáforas, la imaginación y el simbolismo. Específicamente con los lectores angloparlantes que estudian español, estos a través de la literatura conocen las particularidades idiosincráticas de las culturas españolas, latinoamericanas, indígenas y afrohispanas. Al mismo tiempo, cuando estos estudiantes conocen mejor la cultura, se disipan los mitos y se desacreditan los estereotipos asociados con la sociedad estudiada. La obra de Elena Garro se considera una fuente excelente para estas metas porque trata muchos temas sociales y tiene un lenguaje sofisticado y descriptivo que puede incrementar la competencia lingüística de los estudiantes

Una razón muy importante para usar la literatura es porque se ve como una manifestación escrita que muestra las prácticas, las creencias y los valores de la cultura estudiada. A medida que leen, los estudiantes pueden extraer información y perspectivas que explican la identidad cultural de los hablantes de la lengua meta. También, dividir la literatura en varios géneros ayuda a entender los estilos, el vocabulario y las estructuras gramaticales que se emplean con frecuencia en ciertos géneros de la lengua escrita. Además, se puede utilizar la literatura para enseñar aspectos lingüísticos como las colocaciones, las formas gramaticales que suelen ser difíciles para los aprendices y las expresiones formularias que facilitan la comunicación oral. Por otro lado, los profesores

deben aprovechar la literatura para conectar los temas culturales que se estudian en una obra con otras manifestaciones de la cultura popular como el cine, la televisión y la música.

Para esta tesina se seleccionó la obra de Elena Garro porque se le considera una de las escritoras más impactantes del siglo XX latinoamericano por su lenguaje literario rico, colorido y elocuente. Sus descripciones –tanto de personajes como de escenarios– son poderosas y obligan a que el lector se involucre en la trama y se identifique con los personajes. También, muchas de sus obras abarcan temas sociales como la desigualdad del género, lo que les brinda a los estudiantes una visión de la sociedad que tal vez no encuentren en otras escrituras, por ejemplo, su imagen de la Malinche y cómo se representa a esta figura histórica en la sociedad. Sus personajes de Julia, Isabel y Laura ofrecen distintas representaciones de la Malinche que oscilan como raíz de todo mal a víctima desamparada. A través de las percepciones cambiantes sobre la Malinche, Garro explica cómo la sociedad del siglo XX estuvo atrapada en el pasado y repitió el mismo patrón de comportamiento y el paradigma de sumisión y maltrato. Desde este punto de partida, los profesores pueden aprovechar el tema de la Malinche para presentar el concepto del Chicano y cómo se ha creado un nuevo segmento de la sociedad estadounidense que se asemeja al mestizo en cuanto a su linaje dual y a su identidad indeterminada. Como resultado, el estudio del tema de la Malinche en la literatura puede llevar al estudiante a conocer mejor a la comunidad hispana local. Se espera que este encuentro promueva más contacto con los hablantes nativos, lo que rendirá frutos incontables en cuanto al conocimiento cultural y la competencia lingüística.

Asimismo, esta exploración ha adoptado un acercamiento original: el de conectar el estudio de un tema cultural con la técnica de la entrevista etnográfica. Hay otros

investigadores que han demostrado que es una herramienta eficaz. Por ejemplo, a través de la etnografía, los estudiantes podrán conocer la cultura estudiada en contexto, es decir, cómo vive esta cultura entre los hablantes nativos. Durante las entrevistas los alumnos pueden profundizar su conocimiento cultural más que en las notas culturales que se encuentran en los libros académicos y llegar a saber cómo las creencias, las actitudes y los valores se manifiestan en las vidas diarias de la comunidad hispana local. Además, la entrevista etnográfica mejorará la competencia lingüística de los estudiantes de todos los niveles porque estos encuentros los expondrá a la lengua auténtica y sin modificaciones didácticas y variación lingüística. También cuando los estudiantes empiecen a preguntar a los entrevistados hispanos sobre la Malinche, se espera que los dos grupos se beneficien de la discusión de este tema, y de igual importancia, que estas conversaciones lleven a ambos a un tipo de estrechamiento cultural que facilite más comprensión, tolerancia y respeto mutuos.

Esta investigación se enfrenta, no obstante, con ciertas limitaciones que merecen ser mencionadas. La primera trata del reto de llamar la atención y captar el interés de los estudiantes por la literatura. El éxito de este tipo de proyecto dependerá en gran parte de la habilidad del profesor de convencer a los alumnos de los beneficios y el placer de estudiar la literatura. Este intento será más difícil aún si el texto es viejo, por ejemplo la novela *Los recuerdos del porvenir* se publicó en el año 1963. Entonces, ¿cómo les va a llamar la atención a los estudiantes estadounidenses jóvenes quienes a lo mejor nacieron en los años 90? Otra limitación de este estudio es la pregunta, ¿por qué los alumnos se van a interesar por un tema cultural como el de la Malinche? Es bueno notar que la mayoría de los estudiantes universitarios no saben mucho de la historia de su país (y quizás no quieren

saberla). Entonces, ¿cómo podría el profesor destacar la importancia no solo del papel de la Malinche en la Conquista, sino también de la representación cambiante de esta figura enigmática a lo largo de la historia de México?

Junto con el aspecto histórico, otra limitación de esta investigación se relaciona con la dificultad de leer el lenguaje literario. Aunque ya se ha discutido la variedad de beneficios de exponer a los estudiantes a este nivel de la lengua, hay que reconocer que muchas veces en una clase de lengua se encuentran muchos niveles diferentes de habilidad, interés y motivación, factores que afectan el éxito de comprender la literatura y sacar lo máximo de la información lingüística y cultural.

Otra limitación de esta tesina podría suceder a la hora de realizar la entrevista etnográfica. A pesar de la manera que esta técnica pueda fascinar o intrigar al profesor, cabe pensar en la perspectiva del estudiante. Ciertos alumnos pueden tener timidez de conocer a los hablantes nativos, especialmente, si los estudiantes son del nivel principiante. Otros simplemente no tendrán ganas de entrevistar a los hispanos ni explorar su conocimiento de un tema cultural como la Malinche. Una cuestión que hay que tener en cuenta es la índole logística y administrativa. El profesor deberá asegurarse de llenar todos los papeles que piden los colegios o universidades para tales tareas además de identificar de quién será la responsabilidad de llevar a los estudiantes a la comunidad hispana. También, en cuanto al ámbito académico, ¿cómo se reflejará este proyecto en la nota final de la clase? ¿Es un factor que motivará o no a los estudiantes a realizarlo?

Sería interesante asimismo probar la metodología de esta investigación con otros autores y distintos géneros literarios para que los estudiantes se expongan a una amplia variedad de estilos y también para que conozcan las culturas de otros países hispanos. Una

limitación de esta tesina puede ser captar el interés de los estudiantes por la literatura si la ven como un estudio remoto de sus vidas y experiencias. Entonces, una manera de involucrar a los alumnos sería permitir que ellos elijan las obras que van a estudiar, o que escojan los temas literarios que les interesen. Otra opción sería repartir de una manera aleatoria las obras de escritores que representen varios países hispanos. De esta manera, los estudiantes podrían escribir informes o hacer proyectos que incluyan no solo el análisis literario y la profundización de la gramática y el vocabulario, sino también la información cultural. Si los estudiantes trabajan en grupos pequeños, la interacción entre ellos mejoraría su comunicación oral a la vez que la clase entera puede beneficiarse de los proyectos.

Cuando los estudiantes graban las entrevistas, se puede crear un corpus auditivo apreciable al cual los próximos estudiantes podrían recurrir para planificar sus entrevistas. Por ejemplo, este corpus grabado puede servir como una fuente para exponer a los alumnos a la tasa normal del habla de los nativos. También, la información cultural –es decir, las ideas, las opiniones y los comentarios de los entrevistados con respecto a la Malinche– se puede convertir en base de información de trasfondo sobre la cual se planean más preguntas para entender mejor este fenómeno. Otra recomendación que resulta de esta tesina es aprovechar la etnografía para fomentar la interacción entre los alumnos y la comunidad hispana local. Este segmento de la sociedad alrededor de los estudiantes y que está a su alcance representa un recurso beneficioso –de igual importancia que el aula y el aprendizaje formal– para la adquisición simultánea de la lengua y la cultura. Se desea, entonces, que esta investigación promueva más encuentros entre los estudiantes y los hablantes nativos y en una variedad de entornos para conocer todos los estamentos sociales. Otro aspecto relevante de esta propuesta es su universalidad. Los profesores de cualquier idioma pueden

basarse en este método para enriquecer el conocimiento de sus estudiantes. Al utilizar lengua, literatura, cultura y práctica etnográfica en la enseñanza, fomentan el aprecio lingüístico, literario y cultural así como sentimientos de tolerancia y mutuo respeto.

OBRAS CITADAS

- Abderrahim, Farida. "Is vocabulary acquired or learned?" *Time for Words: Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*, editado por Janusz Arabski, Peter Lang, 2001, pp. 97-108.
- Acevedo-Muñoz, Ernesto R. "Sex, Class, and Mexico in Alfonso Cuarón's *Y tu mamá también*." *Film & History*, vol. 34, no. 1, 2004, pp. 39-48.
- Alvstad, Cecilia y Andrea Castro. "Conceptions of Literature in University Language Courses." *The Modern Language Journal*, vol. 93, no. 2, 2009, pp. 170-84.
- Antón, Beatriz Ferrús. "Como la premonición de un destino inesperado: mito, memoria y palabra en *Los recuerdos del porvenir* y 'La culpa es de los tlaxcaltecas' de Elena Garro." *Palimpsestos de la Antigua palabra: Inventario de mitos prehispánicos en la literatura latinoamericana*. Editado por Roger Bartra, Peter Lang, 2013, pp. 229-40.
- Bartra, Roger. *La jaula de la melancolía: identidad y metamorfosis del mexicano*. Grijalbo, 2004.
- Biron, Rebecca. *Elena Garro and Mexico's Modern Dreams*. Bucknell UP, 2013.
- Bléser, Nathalie, y Gerardo Rodríguez Salas. "De mito musical a icono femenino chicano: la figura de Selena en la película de Gregory Nava." *The Bilingual Review*, vol. 27, no. 2, pp. 132-42.
- Bragg, Beauty, y Pancho McFarland. "The Erotic and the Pornographic in Chicana Rap." *Meridians: feminism, race, and transnationalism*, vol. 7, no. 2, pp. 1-21.

- Bueno, María Elena. *La Malinche: ¿vindicación del México del siglo XXI?* San José State UP, 2009.
- Butler, Ian. "A Brighter Future: Integrating Language and Literature for First-Year University Students". *Literature in Language Teaching and Learning*. Editado por Amos Paran, TESOL, 2006, pp. 11-26.
- Chandler, Brian T. "Signs from the Present: Víctor Hugo Rascón Banda's *La Malinche*." *Chasqui*, vol. 39, no. 2, 2010, pp. 3-16.
- Cobb, Vaughn Aaron. *La enseñanza de temas homosexuales en la literatura: el fomento de un multiculturalismo más completo en los estudios de la literatura española*. Tesis. Indiana University Purdue University at Indianapolis, 2013, Indiana University Press, 2013.
- Collie, Joanne and Stephen Slater. *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge UP, 1987.
- Cortina, Guadalupe. "Negociación y reformulación: La inclusión de las mujeres en el discurso de identidad nacional" *Pensamiento y Crítica: Los discursos de la cultura hoy*. Editado por Durán, Javier et al. Michigan State UP, 2000, pp. 175-87.
- Cypress, Sandra Messinger. *La Malinche in Mexican Literature: From History to Myth*. University of Austin Press, 1991.
- Davis, James N. et al. "Readers and Foreign Languages: A Survey of Undergraduate Attitudes toward the Study of Literature." *The Modern Language Journal*, vol. 76, no. 3, 1992, pp. 320-32.

- Dean, Jennifer Watson. *Chicanisma in Film and Literature: Chicana Filmmakers and Authors (Re)Discovering and (Re)Presenting History and Culture through Films and Novellas*. Tesis. University of Missouri-Kansas City, 2004, University of Kansas City Press, 2004.
- Donato, Richard y Frank. B. Brooks. "Literary Discussions and Advanced Speaking functions: Researching the (Dis)Connection." *Foreign Language Annals*, vol. 37, no. 2, 2004, pp. 183-99.
- Duncan, Cynthia. "'La culpa es de los tlaxcaltecas': A Reevaluation of Mexico's Past through Myth." *Crítica Hispánica*, vol.7, no. 2, 1985, pp. 105-20.
- Espejo, Beatriz. "Elena Garro, una hechicera que transformaba su vida en literatura". *Elena Garro: un recuerdo sólido*. Editado por Mara L. García. Colección Cuadernos, 2009, pp. 47-66.
- Fleet, Marilyn. *The Role of Culture in Second or Foreign Language Teaching: Moving beyond the Classroom Experience*. Tesis. Memorial University of Newfoundland, 2006, Memorial University of Newfoundland Press, 2009.
- Fletcher-Resendiz, Angelina. *Rompiendo fronteras: representaciones innovadoras de la mujer en el cine chicano de Robert Rodríguez*. Tesis. University of South Carolina, 2007, University of South Carolina Press, 2007.
- Flores Carmona, Judith. "Cutting out Their Tongues: Mujeres' Testimonios and the Malintzin Researcher." *Journal of Latino / Latin American Studies*, vol. 6, no. 2, 2014, pp. 113-24.

- Galván, Delia V. “Abrió el baúl cuando la necesidad fue apremiante: la narrativa de Elena Garro en la década de los noventa”. *Elena Garro: un recuerdo sólido*. Editado por Mara L. García. Veracruz, Colección Cuadernos, 2009, pp. 67-80.
- Garcés, Elizabeth Montes. “Redefining Identities in Elenas Garro’s ‘La culpa es de los tlaxcaltecas’”. *Relocating identities in Latin American cultures*. Editado por Elizabeth Montes Garcés. University of Calgary Press, 2007, pp. 117-32.
- González Hernández, Cristina. *Doña Marina (La Malinche) y la formación de la identidad mexicana*. Ediciones Encuentro, 2002.
- Grabe, William. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge UP, 2009.
- Harper, Sandra. “Strategies for Teaching Literature at the Undergraduate Level.” *The Modern Language Journal*, vol. 72, no. 4, pp. 402-8.
- Hill, Jimmie. “Revising priorities: from grammatical failure to collocations success.” *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Editado por Michael Lewis. Thomson Learning, Inc., 2000, pp. 47-67.
- Jager, Rebecca K. *Malinche, Pocahontas, and Sacagawea: Indiana Women as Cultural Intermediaries and National Symbols*. University of Oklahoma Press, 2015.
- Kramsch, Claire. “Literary Texts in the Classroom: A Discourse”. *The Modern Language Journal*, vol. 69, no. 4, pp. 356-66.
- Lazar, Gillian. *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge UP, 1993.

- Lemus-Fortoul, Leticia. *El poder, el cuerpo y el deseo femeninos: El libro vacío de Josefina Vicens, Los recuerdos del porvenir de Elena Garro, y Arráncame la vida de Angeles Mastretta*. University of Michigan Press, 1998.
- Lewis, Morgan. “There is nothing as practical as a good theory”. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Editado por Michael Lewis. Thomson Learning, Inc., 2000, pp. 10-27.
- Lopátegui, Patricia Rosas. *Testimonios sobre Elena Garro: biografía exclusiva y autorizada de Elena Garro*. Ediciones Castillo, 2002.
- Mantero, Miguel. “Applied Literacy in Second Language Education: (Re)Framing Discourse in Literature-Based Classrooms.” *Foreign Language Annals*, vol. 39, no.1, 2006, pp. 99-114.
- McBride-Limaye, Ann. “Metamorphoses of La Malinche and Mexican Cultural Identity.” *Comparative Civilizations Review*, vol. 19, 1998, pp. 1-28.
- Melgar, Lucia. “Relectura desde la piedra: ambigüedad, violencia y género en *Los Recuerdos del Porvenir* de Elena Garro.” *Pensamiento y Crítica: Los discursos de la cultura hoy*. Editado por Javier Durán et al. Michigan State UP, 2000, pp. 58-74
- Miller, Beth. *Women in Hispanic Literature: Icons and Fallen Idols*. University of California Press, 1983.
- Molero, Clara M., y Dánica Salazar. (2012). “Ejercicios prácticos para trabajar las colocaciones léxicas en el aula de ELE.” Instituto Cervantes, octubre 2010,

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/10_molero_salazar.pdf], accedido el 1 de octubre 2016.

Murti, Kamakshi P. "Teaching Literature at the First-year Graduate Level: the Quantum Leap from Language to Literature." *Challenges of Literacy Texts in the Foreign Language Classroom*. Editado por Lothar Bredella y Werner Delanoy. Gunter Narr Verlag Tubingen, 1996, pp. 185-204.

Nation, I.S.P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge UP, 2001.

Padmini, P. "'Why' and 'How' of Literature in Language Classroom." *Language in India*, vol. 9, no. 3, 2009, pp. 41-4.

Paesani, Kate. "Using Literature to Develop Foreign Language Proficiency: Toward an Interactive Classroom." *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*. Editado por Charles J. Stivale. The Modern Language Association of America, 2004, pp. 13-25.

Paran, Amos. "The Stories of Literature and Language Teaching". *Literature in Language Teaching and Learning*. Editado por Amos Paran. TESOL, 2006, pp. 1-10.

Parkinson, Brian y Helen Reid Thomas. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh UP, 2000.

Pérez-Lagunes, Rosario. *The Myth of La Malinche From the Chronicles to Modern Mexican Theater*. Tesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, 2001, Virginia Polytechnic Institute and State UP, 2001.

Picken Jonathan D. *Literature, Metaphor, and the Foreign Language Learner*. Tsuda College, 2008.

Polio, Charlene, y Eve Zyzik. "Don Quixote Meets 'Ser' and 'Estar': Multiple Perspectives on Language Learning in Spanish Literature Classes." *The Modern Language Journal*, vol. 93, no. 4, 2009, pp. 550-69.

Poniatowska, Elena. "Mexicans and Chicanas." *MELUS*, vol. 21, no. 3, 1996, pp. 35-51.

Powell, David A. "Linguistic Contexts for Studying Literary Texts." *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*. Editado por Charles J. Stivale. *The Modern Language Association of America*, 2004, pp. 26-37.

Quintanilla, Felipe Q. "La Llorona como esfinge subversiva en *Y tu mamá también* (2002) de Alfonso Cuarón." *Chasqui*, vol.43, no. 1, 2014.

Robinson-Stuart, Gail, y Honorine Nocon. "Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom." *The Modern Language Journal*, vol. 80, no. 4, 1996. pp. 431-49.

Rodenas, Adriana Méndez. "Tiempo femenino, tiempo ficticio: Los recuerdos del porvenir de Elena Garro." *Elena Garro: un recuerdo sólido*. Editado por Mara L. García. Colección Cuadernos, 2009, pp. 117-28.

Rott, Susanne. "Relationships Between the Process of Reading, Word Inferencing, and Incidental Word Acquisition". *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Editado por Lee, J. F. y A. Valdman. Heinle & Heinle, 2000, pp. 255-82.

- San Pedro, Teresa Anta. *La héroe de mil caras; una caracterización de los personajes femeninos en la narrativa de Elena Garro*. Tesis. State University of New York, New Brunswick, 1987, State University of New York Press, 1987.
- Schultz, Jean Marie. "Making the Transition from Language to Literature." *The Foreign Language Classroom: Bridging Theory and Practice*. Editado por Haggstrom, M.A. et al. Garland Publishing, Inc., 1995, pp. 3-20.
- Scott, Virginia, M. y Julie. A. Huntingon. "Literature, the Interpretive Mode, and Novice Learners." *The Modern Language Journal*, vol. 9, no. 11, 2007, pp. 3-14.
- Seydel, Ute. *Narrar historia(s): La ficcionalización de temas históricos por las escritoras mexicanas Elena Garro, Rosa Beltrán y Carmen Boullosa (un acercamiento transdisciplinario a la ficción histórica)*. Iberoamericana, 2007.
- Sidu, Gurnam Kaur, y Chan Yuen Fook. "Instructional Practices in Teaching Literature: Observations of ESL Classrooms in Malaysia." *English Language Teaching*, vol. 3, no. 2, 2010, pp. 54-78.
- Sitman, Rosalie, e Ivonne Lerner. "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: un lugar de encuentro o desencuentro?". *Espéculo: Revista de estudios literarios*. no. 2. [<http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>]. Accedido el 1 de octubre 2016.
- Storm, Deliah Anne. *Retextualized transculturations: The emergence of La Malinche as figure in Chicana Literature*. Tesis. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1994, University of Illinois at Urbana-Champaign Press, 1994.

- Swaffar, Janet, y Katherine Arens. *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach through Multiple Literacies*. Modern Language Association, 2005.
- Townsend, Camilla. *Malintzin's Choices: An Indian woman in the Conquest of Mexico*. Tesis. University of New Mexico, 2006, University of New Mexico Press, 2006.
- Van, Truong Thi My. "The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom." *English Teaching Forum*, no. 3, 2009, pp. 2-17.
- Webb, Stuart. "The effects of context on incidental vocabulary learning." *Reading in a foreign language*, vol. 20, no. 2, 2008, pp. 232-45.
- Weber-Feve, Stacey. "Integrating Language and Literature: Teaching Textual Analysis with Input and Output Activities and an Input-to-Output Approach." *Foreign Language Annals*, vol. 42, no. 3, 2009, pp. 453-67.
- Welch, Marcus Richard. *El uso de la literatura en el aula de segunda lengua (L2)*. Tesis. Indiana University Purdue University at Indianapolis, 2006, Indiana UP, 2006.
- Woolard, George. "Collocation – encouraging learner independence." *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Editado por Michael Lewis. Thomson Learning, Inc., 2000, pp. 28-46.
- Yang, Xinxiao, y Dianbing Chen. "Two Barriers to Teaching Culture in Foreign Language Classroom." *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 6, no. 5, 2016, pp. 1128-35.
- Zyzik, Eve, y Charlene Polio. "Incidental Focus on Form in University Spanish Literature Courses." *The Modern Language Journal*, vol. 92, no.1, 2008, pp. 53-70.

CURRICULUM VITAE

Steven V. Borders

EDUCATION

Master of Arts in Teaching Spanish

Indiana University – Purdue University at Indianapolis

December 2017

Master of Arts in Near Eastern Studies,

University of Arizona

May 2007

Bachelor of Arts in Near Eastern Languages and Cultures

Indiana University

May 2003

LICENSES AND CERTIFICATES:

Indiana Teaching License, Spanish, K – 12

Indiana Teaching License, Arabic, K – 12

Spanish Praxis II Test, 198 / 200

PROFESSIONAL AFFILIATIONS:

American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

ACADEMIC AWARDS:

La Sociedad Nacional Honoraria Hispánica, Sigma Delta Pi

RELEVANT WORK EXPERIENCE:

Spanish Adjunct Professor

Indianan University - Purdue University at Indianapolis

January 2016 to Present

- Teach Spanish language courses
- Teach Latino Studies courses
- Tutor students outside of class
- Attend professional development events to enhance content knowledge

Spanish Adjunct Professor

January 2016 to Present

Ivy Tech Community College

- Teach Spanish levels 101 and 102
- Develop proficiency based curriculum
- Tutor students outside of class
- Attend professional development events to enhance content knowledge

Spanish Interpreter

March 2016 to Present

LUNA Language Services

- Interpret in medical situations, such as hospitals, clinics, and emergency rooms
- Ensure patient privacy according to HIPPA guidelines
- Enhance healthcare and quality of life for patients by providing further resources
- Train and develop professional relevant interpreter duties, such as medical and legal terminology and human trafficking

English as a Second Language Tutor

December 2015 to Present

Global LT

- Teach survival English skills to native Spanish speakers
- Teach pronunciation, phonology, and orthography rules
- Conduct assessments of student language progress
- Aid students in developing effective study strategies

Spanish Teacher

July 2015 to December 2015

Southport High School

- Taught Spanish levels I & II
- Tutored students after school
- Participated in professional development
- Attended teaching conferences and workshops

UNIVERSITY COURSES TAUGHTIndiana University – Purdue University at Indianapolis

Spanish 203 Intermediate Spanish

Spanish 313 Spanish Composition

Spanish 311 Spanish Grammar

Latino Studies 101 Introduction to Latino Studies

Latino Studies 350 Contemporary Issues in Latino Studies

Ivy Tech Community College

Spanish 101 Beginning Spanish

Spanish 102 Intermediate Spanish